

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издаётся с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 3 (76)

30 июня 2019

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Н.А. Волкова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член между-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЕРСТКА

Е.В. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Останина – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Россия, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический, д.159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям:
Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.06.2019
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 70,75.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2019

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

Ю.И. Щербаков

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Е.Л. Кудрина

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Р. Лазаренко

– доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

В.И. Загвязинский

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

Д.Ф. Чевалир

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

Д.Е. Майкельсон

– доктор филологических наук, профессор (США)

С. Ионеску

– доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

У. Грисволд

– доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)

В. Сартор

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)

М.Г. Чухрова

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

О.О. Сеницына

– доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС

Г.И. Лазарев

им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)

С.В. Кривых

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

Т.М. Степанская

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

А.И. Субетто

– доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

В.В. Собольников

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Ю.С. Аликин

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Петер Шпитцер

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Петров

– председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

Ю.В. Сенько

– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

И.К. Дракина

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

С.Д. Каракозов

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

В.В. Гафаров

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

В.С. Черняевская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

А.М. Руденко

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

М. Миланков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

С.Б. Нарзулаев

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

Ю.В. Сорокопуд

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

И.Б. Горбунова

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (76)

30 June 2019

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
31043

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC
EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

N.A. Volkova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

TECHNICAL EDITOR

N.S. Chasovskiykh, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

MAKING-UP

Ye.V. Ivanitskaya (Gorno-Altai)

MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Ostanina, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunisticheskoy Avenue, 159/1, ap. 30, Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.06.2019

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 70,75.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2019

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Yu.I. Shcherbakov

– Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

Ye.L. Kudrina

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

I.R. Lazarenko

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)

V.I. Zagvyazinsky

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)

J. Chevalier

– PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)

J. Mikkelsen

– PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)

S. Ionescu

– PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)

W. Griswold

– PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)

V. Sartor

– PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)

M.G. Chukhrova

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)

O.O. Sinitsyna

– Doctor of Sciences (Medicine) Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)

G.I. Lazarev

– Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)

S.V. Krivykh

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)

T.M. Stepanovskaya

– Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)

A.I. Subetto

– Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)

Yu.S. Alikin

– Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)

N.A. Meshkov

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)

P. Spitzer

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

A.V. Petrov

– Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)

Yu.V. Senko

– member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)

I.K. Drakina

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)

S.D. Karakozov

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

V.V. Gafarov

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)

V.S. Chernyavskaya

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)

A.M. Rudenko

– Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)

M. Milankov

– PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)

S.B. Nurzulaev

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)

Yu.V. Sorokopud

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

I.B. Gorbunova

– Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

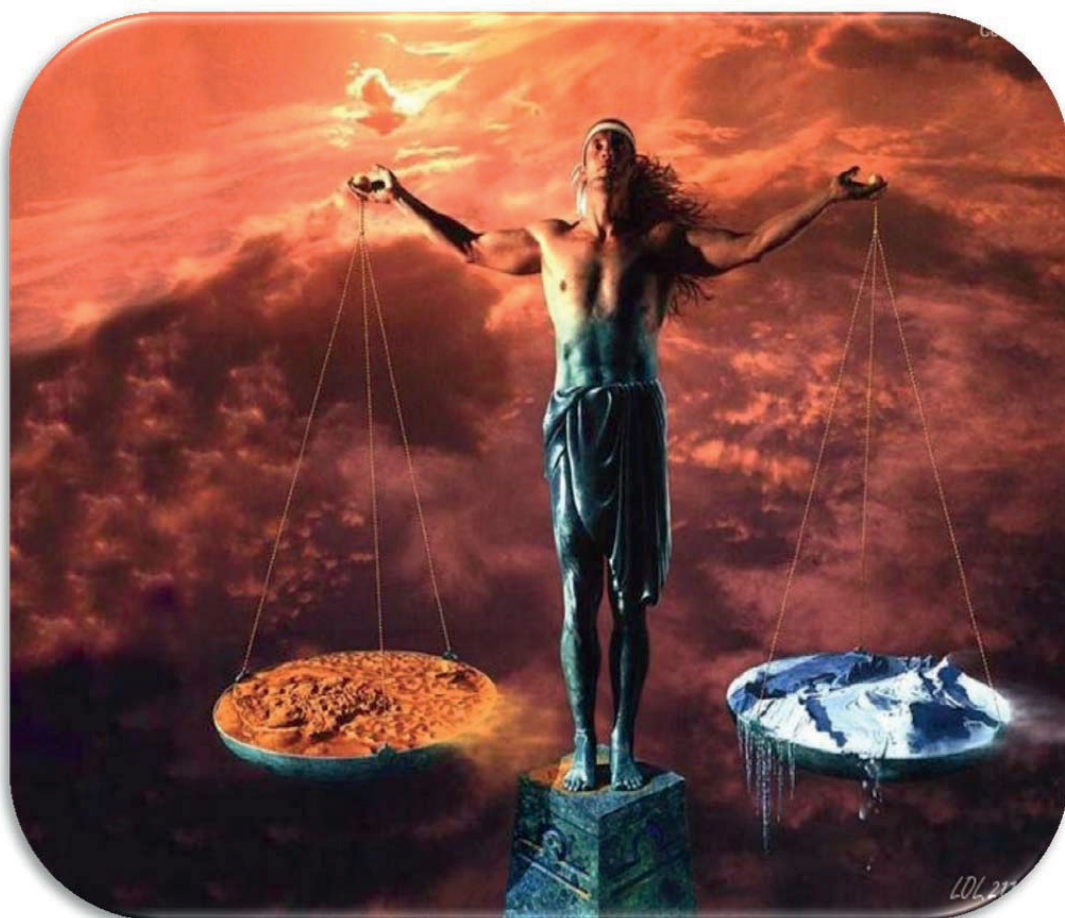
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А			Г			И			Л			М			П			Р			У			Ф		
Абдуллаев А.Б.	9		Гаджихамедова М.Х.	542		Ибрагимова М.А.	429		Лай Чэнь	522		Маады С.С.	50		Попова О.В.	54		Тельманова А.С.	153		Умариева С.З.	197		Фаворская Е.А.	256	
Абдуллаев Д.А.	167		Гаджимурадова Р.Т.	133		Ибрагимова П.А.	413					Маврин С.А.	16		Поталов И.А.	250		Терентьева Е.В.	382					Фадеева А.А.	317	
Абдуллатипов А.К.Ю.	429		Газиев З.Г.	358		Иванов В.М.	243, 247					Маады С.С.	50		Прищеп В.П.	463		Тетакаева Л.М.	213					Тимошенко Л.И.	78	
Абдуллина Л.Б.	127, 170		Газретова Н.Н.	361		Ивкина М.И.	38					Маврин С.А.	16		Проскурякова Е.А.	59		Тихомиров С.А.	22					Тихомиров С.А.	22	
Абдурахманов П.Д.	259		Галина Г.Г.	424, 465		Игнатьева Е.Ю.	228					Магомедов Д.М.	546		Прояева И.В.	175		Томилова Т.П.	510					Томилова Т.П.	510	
Абдусаламов М.М.	195		Гасанов Ш.С.	259		Избасарова Ж.Ж.	111					Магомедов М.И.	546		Пупырев Н.П.	185		Трофимова Г.Н.	452					Трухачева Н.В.	185	
Абзаидова Н.В.	349		Гасанова А.М.	28		Исаева А.Д.	544					Магомедов Э.М.	88		Рабданов М.Х.	210		Тугуз Г.Т.	518					Тугуз Г.Т.	518	
Абраменко Н.Ю.	11		Гасанова Г.А.	445, 540		Исакиева З.С.	253, 265					Магомедов Д.М.	377		Рагимханова Л.К.	197		Тымчук Е.В.	320					Тымчук Е.В.	320	
Абрамова Е.К.	351		Гасанова С.Х.	471		Исламов Р.Р.	159					Магомедов М.И.	377		Раджабаев Г.П.	9										
Абубакаров М.В.	285		Гашаров Н.Г.	56		Исмаилова Н.П.	40					Магомедов Н.Г.	56		Раджабов И.М.	88										
Агаджанян С.А.	482		Герасимов Т.Н.	224								Магомедов Р.Р.	243, 247		Раджабова П.Т.	471										
Агаларова Р.И.	213		Гершун Г.С.	82								Магомедова Л.А.	440		Рамазанова А.Я.	486										
Агаргимова В.К.	197		Глухих Н.В.	427								Магомедова П.А.	501		Рамазанова Г.Г.	465										
Агаркова О.А.	351		Годжиева Ж.Б.	104								Магомедова Р.М.	163		Рамазанова Д.А.	396										
Акимов С.К.	411		Годжиева Р.Б.	104								Мадиева З.З.	191		Рамазанова М.Ш.	377										
Алексеева С.Н.	199		Головина В.В.	62								Макарова О.Г.	165, 380		Рамазанова П.М.	40										
Алиев З.Г.	213		Головина Г.В.	315								Макарова О.С.	458, 460		Рамазанова Т.К.	546										
Алиева Б.Ш.	210, 215, 218, 261		Гонтарь О.П.	340								Макулбеков А.Т.	442		Ратникова Д.В.	343										
Алимсакаева Р.К.	263		Гончаров С.В.	30, 44								Маланчикова А.В.	343		Рачковская Л.А.	324										
Алипулатов И.С.	358		Горбунова И.Б.	5								Маликова А.М.	442		Рашидова А.Х.	215, 218										
Алмазова И.Г.	98		Гребенников С.Н.	385								Манорик М.Н.	391		Реморов И.А.	552										
Андросова Ф.С.	484		Грибова Г.В.	185								Матвеева Н.А.	336		Ризаева Н.А.	293										
Антипина У.Д.	199		Григорьев П.В.	488								Махмудов Х.М.	56		Романова С.П.	340										
Антипова Н.Б.	69		Гузено А.Ю.	119								Махновская Н.В.	243, 247, 306		Рощупкина В.В.	290										
Антропова Л.И.	394		Гузиева Э.Р.	283								Мещерякова Е.В.	52		Рыбникова Е.Е.	507										
Ануфриева Ю.В.	300		Гуляев А.А.	82, 114								Мещерякова Ю.В.	52		Рымкевич О.В.	62										
Арсланалиева Д.И.	56		Гулякин Д.В.	208								Милованова М.В.	382		Рябцев Е.В.	468										
Асильдерова М.М.	14		Гуреев В.А.	491								Митрошин А.В.	502													
Аскандаров А.М.	413		Гуров В.Н.	148, 159								Мокрецова Л.А.	54		Сагидова М.Ч.	259										
Астащенко Е.В.	354		Гуров Д.В.	159								Моргун И.Н.	243		Садугалиева Б.С.	253, 265, 283, 312										
Афов А.Х.	129		Гурова Е.В.	159								Морозов В.А.	157													
Ахмадова Т.Х.	415, 417		Гусев С.И.	46								Морозов Н.А.	276		Салажиева Э.И.	398										
Ахмеджанов Р.Р.	74		Гусева Н.В.	224								Мурсалова А.Н.	293		Салими Абдолмалек											
Ахмедова Н.А.	215, 218											Мусаева А.А.	185		Косар	480										
Ахмедова Р.А.	419											Муцурова З.М.	167		Самарская А.В.	64										
Ачмизова С.Г.	315											Мхче Б.А.	247		Сантуева Э.З.	471										
Б			Д			К			С			Т			У			Х			Ц					
Багратов Д.Н.	331		Дегтярева М.А.	493		Кабанова В.Н.	42		Садугалиева Б.С.	253, 265, 283, 312		Набиева С.Г.	445		Салугалиева Б.С.	253, 265, 283, 312										
Багров С.А.	276		Деева Н.В.	495		Кадырова К.А.	431		Салажиева Э.И.	398		Нарзулаев С.Б.	74		Самарская А.В.	64										
Бадиева И.А.	542		Денилханова Х.Я.	136		Казачук И.Г.	427		Салими Абдолмалек	480		Науимчик О.С.	447		Сантуева Э.З.	471										
Баев А.Ю.	16		Джабраилова А.О.	222		Калинина А.В.	80		Самарская А.В.	64		Нгуен Лан Хыонг	450, 452		Саттарова Л.С.	66										
Бажукова Е.Н.	5		Джангаров А.И.	285		Каневская Ж.О.	289		Сантуева Э.З.	471		Неботова Ю.Н.	280		Саутиева Ф.Б.	274										
Бакшиш Э.Н.	278		Джебисова А.К.	84		Кардмун М.С.	458		Саттарова Л.С.	66		Николенко В.Н.	293		Саутиева Ф.Б.	274										
Барская О.В.	101		Дивеева Г.В.	138		Кесаева С.В.	231		Сафаралиев Н.Э.	505		Новожилов В.Ю.	19		Сафарова Р.Х.	427										
Барсукова М.И.	486		Диянова Р.Т.	333		Кирилин К.А.	145		Сафарова Р.Х.	427		Нурмагомедов Д.М.	56		Селюкова Е.А.	289										
Батманов В.Н.	419		Донцов А.В.	460		Кириллова О.А.	121		Салими Абдолмалек	480		Оганесян М.В.	293		Сергиенко Н.В.	530										
Бейбалаева Д.К.	283, 285		Дорфеева Т.А.	33		Кислицкая С.С.	396		Сетраков А.Н.	276		Ожогина Д.В.	345		Сиволобова Н.А.	241										
Беленкевич Е.В.	421		Дьяков В.Д.	109		Киянова К.А.	498		Синцова Л.К.	406		Омарова З.С.	390		Синцова Л.К.	406										
Белокоп О.В.	130		Дьяченко П.А.	185		Клушина Е.А.	233		Смирнов А.П.	256		Омарова С.О.	540		Смирнова М.О.	256										
Бережнова Л.Н.	19		Дьячков А.В.	363		Колубина Н.П.	233, 290		Смолякова Е.Л.	90, 124		Ооржак С.С.	456		Соловьева Е.В.	298										
Беспалова Н.Н.	220					Колобов А.Н.	175		Солдухин В.И.	327		Павленко В.Г.	458, 460		Солдухина Т.К.	327										
Биджиев З.А.-Д.	515					Колосов С.В.	235		Сорокин К.В.	78, 306		Петров В.В.	206		Сорокина Е.Н.	208										
Бирюкова Н.В.	201					Колпачева О.Ю.	241		Сорокина М.О.	140		Петрова Н.Ф.	272		Спиридонова Е.В.	52										
Боброва Т.О.	356					Колтыгина Е.В.	345		Степанова Н.Ю.	96		Петрова Т.И.	127, 170		Стрельников Р.В.	247										
Бондаренко Е.В.	298					Комова Е.В.	86		Сувандии Н.Д.	404		Петрова Т.И.	127, 170		Сувандии Н.Д.	404										
Бородин Е.М.	204					Корнаушенко А.В.	181		Сулейманова М.С.	431		Пиязин А.И.	90		Сулейманова М.С.	431										
Бочегова Н.Н.	468					Коробкова Т.В.	372		Султаналиева З.М.	471		Погребняк Н.Н.	322		Султаналиева З.М.	471										
Буклова Н.Е.	280					Королева Ю.В.	320		Суркова К.В.	447		Пожидаяева О.В.	391		Суркова К.В.	447										
Булатова О.В.	179					Косцова С.А.	127, 170		Сухарева М.В.																	

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,
социологией и юриспруденцией в том, что в них
всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет", (г. Москва)

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

Bazhukova E.N., methodologist, Educational and Methodical Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia; synthesizer teacher, Children's Musical School № 31 (St. Petersburg, Russia), E-mail: alena-nik67@yandex.ru

MUSICAL INFORMATICS AS A TOOL FOR OVERCOMING THE FORMALISM OF KNOWLEDGE OF THE TEACHERS OF MUSICAL DISCIPLINES IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY. The article is dedicated to some problems of theory and methods of teaching Informatics, the discipline "Musical Informatics", which is taught in the institutions of primary, secondary and higher levels of professional musical education in Russia. The research is aimed at solving an important problem of pedagogical science – overcoming the formalism of knowledge of students. In this context, the authors analyze the experience of teaching "Musical Informatics" in Russia and abroad, current trends in the development of this subject area, identify ways to improve the operational knowledge of teachers of music disciplines in the field of information technology on the basis of the course "Musical Informatics".

Key words: Informatics, information technology, Musical Informatics, musical education, teacher-musician, overcoming of knowledge formalism, teacher of musical disciplines, formalism in knowledge of students.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

Е.Н. Бажукова, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена; преподаватель синтезатора Детской музыкальной школы № 31, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА ЗНАНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблематике теории и методики обучения информатике, дисциплине «Музыкальная информатика», которая преподаётся в учреждениях начального, среднего и высшего звена системы профессионального музыкального образования в России. Исследование направлено на решение важной проблемы педагогической науки – преодоление формализма знаний обучаемых. В данном контексте авторы статьи анализируют опыт преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» в нашей стране и за рубежом, современные тенденции развития данной предметной области, намечают пути повышения операционности знаний преподавателей музыкальных дисциплин в области информационных технологий на основе курса «Музыкальная информатика».

Ключевые слова: информатика, информационные технологии, музыкальная информатика, музыкальное образование, педагог-музыкант, преодоление формализма знаний, преподаватель музыкальных дисциплин, формализм в знаниях обучаемых

Введение

Несмотря на то, что музыкальная информатика сформировалась как отдельная область знаний в 70-е гг. XX века и существует как образовательная дисциплина в университетах многих стран мира, в нашей стране до сих пор не существует упорядоченной системы её преподавания, не существует устоявшегося, сформированного представления и определения понятия «музыкальная информатика» в образовательном и содержательном аспектах.

Дисциплина «Музыкальная информатика» преподаётся в учреждениях начального, среднего и высшего звена системы профессионального музыкального образования в России. Исследование направлено на решение важной проблемы педагогической науки – преодоление формализма знаний обучаемых. Так, в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена этой темой занимались учёные и педагоги: профессор А.К. Громцева [1], академик Г.А. Бордовский [2; 3; 4], академик А.С. Кондратьев [5; 6], профессор Н.А. Бергер [7; 8], профессор Ю.А. Комарова [9], а также проведены исследования, результаты которых отражены в работах [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. Были защищены ряд кандидатских диссертационных исследований по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), среди которых работы: «Пути преодоления формализма в знаниях по физике в образовательной системе США» (Е.Д. Денисова, 2001), «Операционность знаний

по информатике учащихся старших классов школ музыкального профиля на базе музыкально-компьютерных технологий (А.В. Горельченко, 2007); диссертация на тему: «Исследование технологий обучения физике в системе общего образования США» (А.Ю. Сергиенко, 2009), в которой рассматриваются мисконцепции как проблема методики обучения физике и методы их преодоления.

В нашей работе исследуются пути повышения операционности знаний преподавателей музыкальных дисциплин в области информационных технологий на основе курса «Музыкальная информатика», анализируется опыт преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» в нашей стране и за рубежом, современные тенденции развития данной предметной области.

Музыкальная информатика: процесс становления и начальные этапы введения в образовательный процесс

Музыкальная информатика и представление о музыкальной информатике как об отдельной области музыкознания сформировалось к концу 70-х гг. XX века. Уже в это время оно встречается в работах видных специалистов в области электронной и компьютерной музыки: Ж.-К. Риссе (Франция), Д. Чоунинга (США), Г.М. Кёниг (Германия), Р. Ружички (Чехословакия), Я. Ксенакиса (Франция) и др. Открываются центры исследования звука с применением компьютерных технологий в США: Массачусетский технологический институт; Центр компьютерных исследований в области музыки и акустики Стенфордского университета; Центр

музыкального эксперимента Калифорнийского университета в Сан-Диего; международный институт электроакустической музыки (Бурж, Франция); Центр новой музыки и аудиотехнологий в Беркли (Калифорния, США); Датский институт электроакустической музыки; Термен-центр электроакустической музыки и мультимедиа (Москва, Россия) и др. В институте IRCAM (Институт исследования и координации акустики/музыки, Париж, Франция) в 80-х гг. разработана и введена в образовательный процесс дисциплина «Музыкальная информатика», сформулированы понятия «цифровой звук» и «цифровые искусства». В дальнейшем «Музыкальная информатика» становится одной из программных дисциплин, преподаваемых в учебных заведениях многих стран мира.

В России преподавание дисциплины «Музыкальная информатика» начинается постепенно внедряться в образовательный процесс в конце XX века. Так, к середине 1990-х гг. музыкальная информатика преподавалась в ряде музыкальных учебных заведений страны, в том числе в Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского (музыковед Ю.Н. Парс, математик-программист А.В. Харуто), Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки (А.П. Ментюков, Г.В. Михайленко), Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова (музыковед М.С. Заливадный, математик-программист И.В. Петряевский), Российской академии музыки имени Гнесиных (математик-программист, музыковед В.С. Ульянов).

В течение периода конца 1990-х – начала 2000-х гг. дисциплина «Музыкальная информатика» ведётся спорадически, её содержание определяется конкретными техническими условиями и возможностями для её преподавания в каждом отдельно взятом учебном заведении (наличием класса, оборудованного специализированными музыкальными компьютерами и оснащённого профессиональным программным обеспечением), а также уровнем знаний преподавателя.

Музыкально-компьютерные технологии в системе современного образования и их роль в формировании курса «Музыкальная информатика»

В начале 2000-х гг. в связи со становлением и развитием *музыкально-компьютерных технологий* (МКТ) [18; 19; 20; 21] дисциплина «Музыкальная информатика» получает новый импульс к развитию. В 2002 г. в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена создаётся первая в Российской Федерации учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии», объединяющая музыкантов различных специальностей, математиков и программистов, что обеспечило предпосылки и сформировало деятельную основу для построения грамотного, взвешенного, отвечающего современным образовательным потребностям предметного содержательного наполнения дисциплины «Музыкальная информатика», её стандартизации и включения этой дисциплины в современные образовательные стандарты высших музыкальных и педагогических учреждений страны. Так, на базе лаборатории проведены диссертационные исследования и защищены кандидатские диссертации по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровни общего и профессионального образования), в которых рассматриваются вопросы преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» (и её содержательных компонентов) на различных уровнях образования:

начальное профессиональное образование (детские музыкальные школы, детские школы искусств – диссертационные исследования: «Операционность знаний по информатике учащихся старших классов школ музыкального профиля на базе музыкально-компьютерных технологий» (А.В. Горельченко, 2007), «Методика обучения информатике учащихся музыкальных школ с использованием звукового программно-аппаратного комплекса» (М.Ю. Чёрная, 2012), «Методика обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий на пропедевтическом этапе общего образования» (К.Ю. Плотноков, 2015);

среднее профессиональное образование: «Формирование информационной компетентности будущих музыкантов в процессе обучения информатике» (Е.А. Ложаква, 2012);

высшее профессиональное образование: «Методика обучения основам музыкального программирования» (Э.В. Кибиткина, 2011), «Обучение информатике в процессе подготовки учителей музыки общеобразовательных школ в условиях педагогического вуза» (А.А. Панкова, 2016).

Дисциплина «Музыкальная информатика» и новые требования к уровню подготовки современного преподавателя музыкальных дисциплин

В музыкальных учебных учреждениях начального звена дисциплина «Музыкальная информатика» входит в дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области музыкального искусства, в педагогических колледжах, колледжах искусств, музыкальных и музыкально-педагогических училищах учебная программа по дисциплине «Музыкальная информатика» входит в основной раздел профессиональной образовательной программы, в высших учебных заведениях дисциплина «Музыкальная информатика» входит в профессиональный цикл общепрофессиональных дисциплин рабочего плана. Согласование методического содержания по данной дисциплине отсутствует, в результате чего знания по данному предмету спонтанны, не систематизированы.

Появление цифрового инструментария в музыкальном образовании предъявляет новые требования к уровню подготовки современного преподавателя музыкальных дисциплин, создаёт необходимость развития новых для него спо-

собностей оперативно и качественно работать с музыкальной информацией, анализировать, обрабатывать и передавать полученные результаты, используя информационные технологии [22; 23; 24; 25; 26]. Определёлся круг проблем в отношении состояния знаний в области музыкальной информатики, а именно формализм этих знаний среди преподавателей музыкальных дисциплин, затрудняющий внедрение и использование цифровых средств и ресурсов в систему современного музыкального образования [13; 27].

Одним из путей преодоления формализма знаний в области информационных технологий у преподавателей музыкальных дисциплин становится создание методики обучения музыкальной информатике, где средством обучения будет целенаправленное и продуктивное использование МКТ и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [28; 29] в условиях функционирования цифровой образовательной среды, в которой преподавателю музыкальных дисциплин предоставляется масса новых возможностей в организации и содержательном наполнении образовательного процесса.

Проведённый авторами анализ ситуации обучения музыкальной информатике в социально-педагогическом, методическом и научно-методологическом аспектах позволил выделить следующие основные противоречия между современными требованиями к ведению профессиональной деятельности специалистов различных направлений сферы музыкального образования, их настоятельной потребностью в использовании соответствующих знаний в реализации образовательного процесса и существующими условиями ведения дисциплины «Музыкальная информатика» в учебных заведениях нашей страны:

- *в социально-педагогическом аспекте*: между современными требованиями профессиональной сферы к применению цифровых технологий и недостаточно высоким уровнем сформированности знаний, умений и практических навыков работы с использованием информационных технологий у преподавателей музыкальных дисциплин [30; 31];
- *в научно-теоретическом аспекте*: между разработанностью проблемы формирования профессионально-специализированных компетенций у студентов (будущих педагогов-музыкантов) и недостаточной изученностью процесса формирования информационных компетенций по профильным дисциплинам в педагогике профессионального музыкального образования;
- *в научно-методическом аспекте*: между требованием к уровню профессиональной подготовки преподавателей согласно Федеральному закону о профессиональных стандартах; закону об обязательном прохождении курсов повышения квалификации – и недостаточной обоснованностью и разработанностью теоретико-методологического сопровождения в формировании компетенций в области информационных технологий посредством применения МКТ, ЭМИ и цифровой образовательной среды [32; 33].

Особым образом выделяется проблема, связанная с возможностью реализации процесса обучения музыке и музыкальной информатике студентов и школьников с ограниченными возможностями здоровья по зрению и, соответственно, – подготовка педагогов к возможности и готовности к реализации инклюзивного образования (как музыкального, так и информационно-технологического), ведению дисциплины «Музыкальная информатика», основанной на широком использовании МКТ, в образовательный процесс. Это вопрос подробно освещён в ряде работ, основанных на проводимых в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» исследованиях, среди которых работы [34; 35; 36].

Методика обучения музыкальной информатике преподавателей музыкальных дисциплин, основанная на междисциплинарных принципах отбора содержания обучения, использовании МКТ, ЭМИ и цифровой образовательной среды, рассмотренной нами на примере образовательного портала «Трибуна педагога-музыканта» (gorbunova.herzen.spb.ru), становится одним из путей преодоления формализма знаний в области информационных технологий в системе подготовки преподавателей музыкальных дисциплин.

Среди основных задач, решение которых предопределило возможность получения результатов проведённого исследования, выделим следующие:

1. Проанализировать имеющийся научно-методический и дидактический опыт преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» в профильном музыкальном образовании.
2. Провести ретроспективный анализ содержательных и методических аспектов преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» на различных ступенях образования (начальное профессиональное образование – среднее профессиональное образование – высшее образование) в России и за рубежом с целью формирования актуального содержательного наполнения дисциплины, соответствующее современным образовательным тенденциям.
3. Выявить причины появления формализма в знаниях в области информационных технологий у преподавателей музыкальных дисциплин и наметить пути его преодоления, используя современные инструменты современной цифровой образовательной среды: МКТ, ЭМИ.
4. Разработать методику обучения музыкальной информатике преподавателей музыкальных дисциплин, основанную на использовании МКТ, ЭМИ и цифровой образовательной среды.
5. Экспериментально проверить результативность разработанной методики обучения музыкальной информатике преподавателей музыкальных дисциплин.

Разработанные методические рекомендации по преподаванию дисциплины «Музыкальная информатика» для учреждений системы начального профессионального образования (детские музыкальные школы, детские школы искусств), среднего профессионального образования (музыкальные училища, колледжи, музыкально-педагогические училища и т. д.), высшего профессионального образования (педагогические университеты, академии музыки, институты культуры и др.) являются одним из педагогических инструментов для преодоления формализма знаний в области информационных технологий и образовательных ресурсов для повышения операционности знаний преподавателей музыкальных дисциплин в системе дополнительного профессионального образования, их информационно-технологической подготовки.

Таким образом, методика обучения музыкальной информатике, построенная на основе использования электронного музыкального инструментария и МКТ, интегрированных в цифровую образовательную среду профессионально-творческой деятельности преподавателей музыкальных дисциплин, и нацеленная на преодоление формализма знаний в области информационных технологий, является предметом специального исследования.

Методика обучения музыкальной информатике преподавателей музыкальных дисциплин способствует повышению операционности знаний в области информационных технологий, что создаёт необходимые условия для результативной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Разработанная методика способствует:

- освоению и применению на практике информационных образовательных ресурсов, необходимых для организации различных видов деятельности обучающихся;
- актуализации форм и методов обучения в цифровой образовательной среде, дистанционных образовательных технологий и электронное обучение;
- созданию методических рекомендаций к преподаванию «Музыкальной информатики» для учреждений системы начального профессионального образования (детские музыкальные школы, детские школы искусств), среднего профессионального образования (музыкальные училища, колледжи, музыкально-педагогические училища и т. д.), высшего профессионального образования (педагогические университеты, академии музыки, институты культуры и др.).

Библиографический список

1. *Преодоление формализма в обучении*: межвузовский сборник научных трудов. Ленинград. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; Редкол.: А.К. Громцева (отв. ред.) и др.]. Ленинград: ЛГПИ, 1989.
2. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Новые информационные технологии и проблема преодоления формализма в знаниях. *Региональная информатика-98*: тезисы докладов. 1998: 44 – 45.
3. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Проблемно-ориентированные среды конечного пользователя в обучении физике. В сборнике: *Методологические проблемы физического образования. Герценовские чтения*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 1995: 4 – 5.
4. Бордовский Г.А., Горбунова И.Б. Учебно-методическое обеспечение многоуровневой подготовки специалиста образования. *Региональная информатика-98. РИ-98*: Труды VI Санкт-Петербургской международной конференции. Санкт-Петербург, 2-4 июня 1998 г. Санкт-Петербургское Общество Информатики, Связи и Управления. 1999: 38 – 39.
5. Бордовский Г.А., Кондратьев А.С., Горбунова И.Б. Современные технологии обучения физике. *Подготовка специалиста в области образования РГПУ им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 1997: 122 – 132.
6. Кондратьев А.С., Горбунова И.Б. О путях преодоления формализма в знаниях при изучении фундаментального закона сохранения импульса в высшей и средней школах. *Преодоление формализма в обучении*: межвузовский сборник научных трудов. Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена. Ленинград, 1989: 93 – 104.
7. Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Преподавание музыкальных дисциплин как единой информационной системы с использованием компьютера. *Региональная информатика-98*: тезисы докладов. 1998: 43 – 44.
8. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Заболотская И.В. Электронный учебник по курсу теории музыки. В книге: *Региональная информатика – 96. РИ-96*: тезисы докладов V Санкт-Петербургской международной конференции. Организация Объединённых Наций по вопросам просвещения, науки и культуры, Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники и систем управления. 1996: 264 – 266.
9. Горбунова И.Б., Комарова Ю.А. Проблемы учебно-методического обеспечения многоуровневой подготовки. В сборнике: *Подготовка специалиста в области образования*. Бордовский Г.А., Вергелес Г.И., Гончаров С.А., Козырев В.А., Раев А.И., Соломин В.П., Шабес В.Я. Санкт-Петербург, 1998: 23 – 31.
10. Горбунова И.Б. Использование современных компьютерных технологий для повышения операционности знаний по физике. *Региональная информатика – 2000. РИ-2000*: тезисы докладов VII Санкт-Петербургской международной конференции. Редакторы: Б.Я. Советов, Р.М. Юсупов; Санкт-Петербургское Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2000: 37 – 38.
11. Горбунова И.Б. Некоторые аспекты использования компьютеров при обучении физике в средней школе. *Физика в системе современного образования (ФССО-95)*: тезисы докладов Международной конференции. Организация ООН по вопросам образования, науки и культуры, Министерство образования и науки РФ. 1995: 102 – 103.
12. Горбунова И.Б. *Новые компьютерные технологии и проблема преодоления формализма в знаниях по физике: монография*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 1999.
13. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды. *Музыкально-компьютерные технологии*. Санкт-Петербург, 2017: 204 – 212.
14. Горбунова И.Б. *Повышение операционности знаний по физике с использованием новых компьютерных технологий*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
15. Горбунова И.Б. Преодоление формализма в знаниях в системе непрерывного педагогического образования путем использования ЭВМ. *Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования*: тезисы докладов Всероссийской научной конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 1994: 105 – 106.
16. Горбунова И.Б. Современные компьютерные технологии в образовании. *Подготовка специалиста в области образования РГПУ им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 1997: 34 – 48.
17. Горбунова И.Б. Теорема о движении центра масс (методические аспекты её толкования). *Физическое образование в ВУЗах*. 1998. Т. 4; № 2: 101 – 105.
18. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в повышении квалификации преподавателей музыкальных дисциплин. *Интернет и цифровое пространство: постматериальные ценности молодежи*: сборник научных трудов. Серия «Ребёнок в современном мире». Санкт-Петербург, 2018: 186 – 191.
19. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2004*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2004: 52 – 55.
20. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая образовательная творческая среда. *Актуальные вопросы современного университетского образования*. Материалы XI Российско-Американской научно-практической конференции. 2008: 163 – 167.

Выводы

Разработанная методика обучения музыкальной информатике применяется в системе дополнительного профессионального образования преподавателей музыкальных дисциплин в процессе реализации программы повышения квалификации «Музыкальная информатика». Элементы разработанной программы могут быть включены в качестве образовательных модулей в процесс преподавания ряда дисциплин программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации по направлениям: «Электронные музыкальные инструменты», «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании», разработанных ранее в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена. Также ряд разработанных тем может быть использован при преподавании дисциплин, обеспечивающих подготовку студентов и магистрантов по направлению «Музыкально-компьютерные технологии в образовании».

Разработанная методика преподавания дисциплины «Музыкальная информатика» рассчитана на подготовку студентов как музыкальных и музыкально-педагогических специальностей (в учреждениях среднего и высшего профессионального звена: музыкально-педагогических и музыкальных училищах, колледжах искусств, педагогических вузах, музыкальных академиях, консерваториях, университетах культуры и др.), так и для подготовки специалистов в области информационно-технологического сектора, компьютерных наук и специалистов – разработчиков прикладных программных средств.

Данная методика преподавания музыкальной информатики может быть использована как в проведении дальнейших исследований, посвящённых проблематике теории и методики обучения информатике, процессу совершенствования преподавания дисциплины «Музыкальная информатика», так и при изучении теоретических аспектов музыкальной информатики как новой предметной области знаний, обеспечивающих подготовку специалистов в области звукотембрального программирования, моделирования процесса музыкального творчества [37], разработчиков интеллектуальных систем анализа и каталогизации музыки народов мира [38], специалистов в области разработки и создания современных звуковых программно-аппаратных комплексов – отечественных электронных музыкальных инструментов (см. подробнее в работе [39]).

21. Горбунова И.Б. Цифровая творческая образовательная среда: музыкально-компьютерные технологии. *Четвертая промышленная революция: реалии и современные вызовы. X Юбилейные Санкт-Петербургские социологические чтения: сборник материалов Международной научной конференции*. 2018: 271 – 276.
22. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Современное музыкальное образование – 2010*. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
23. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. В сборнике: *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 81 – 83.
24. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
25. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
26. Горбунова И.Б. Семантическая трактовка феномена музыкального пространства и времени и реализация её в теории и практике обучения. *Самоконтроль как принцип формирования творческой личности и её активной конструктивной позиции в развитии общества*. Избранные педагогические труды по материалам Международной научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Петрова, Ю.И. Щербакова. 2018: 23 – 30.
27. Горбунова И.Б. О новой области современной музыкальной науки и образования. Введение в ситуацию. В сборнике: *Музыкальная информатика. Развитие научно-образовательной сферы: сборник материалов Российской научно-методической конференции*. Ред.-сост. Е.В. Орлова. 2018: 4 – 6.
28. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. В сборнике: *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
29. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты: повышение квалификации педагогов-музыкантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 220 – 221.
30. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Studying Electronic Musical Instruments: Main Content of the Musical Informatics Training Course for Children. *ISERD. Proceedings of the International Conference*. 2018: 24 – 27.
31. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. The Place of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 331 – 333.
32. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
33. Gorbunova I.B., Davletova K.B. "Musical Informatics": On the Contents of a Training Course for Classes of Electronic Musical Instrument. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 329 – 331.
34. Gorbunova I., Gonorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience". In: Pozdniakov S., Dagienė V. (eds) *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering*. Lecture Notes in Computer Science, vol. 11169. Springer, Cham, 2018: 381 – 389.
35. Gorbunova I.B. & Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 15 – 19.
36. Горбунова И.Б., Воронов А.М. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 15 – 19.
37. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 326 – 329.
38. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105 – 108.
39. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б., Шалаева Е.А. О проекте «Создание отечественной школы исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах». *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 222 – 225.

References

1. *Preodolenie formalizma v obuchenii: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Leningr. gos. ped. in-t im. A.I. Gercena; Redkol.: A.K. Gromceva (otv. red.) i dr]. Leningrad: LGPI, 1989.
2. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Novye informacionnye tehnologii i problema preodoleniya formalizma v znaniyah. *Regional'naya informatika-98: tezisy dokladov*. 1998: 44 – 45.
3. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Problema-orientirovannye sredy konechnogo pol'zovatelya v obuchenii fizike. V sbornike: *Metodologicheskie problemy fizicheskogo obrazovaniya. Gercenovskie chteniya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. 1995: 4 – 5.
4. Bordovskij G.A., Gorbunova I.B. Uchebno-metodicheskoe obespechenie mnogourovnevnoj podgotovki specialista obrazovaniya. *Regional'naya informatika-98. RI-98: Trudy VI Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2-4 iyunya 1998 g. Sankt-Peterburgskoe Obschestvo Informatiki, Svyazi i Upravleniya. 1999: 38 – 39.
5. Bordovskij G.A., Kondrat'ev A.S., Gorbunova I.B. Sovremennye tehnologii obucheniya fizike. *Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya RGPU im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 1997: 122 – 132.
6. Kondrat'ev A.S., Gorbunova I.B. O putyah preodoleniya formalizma v znaniyah pri izuchenii fundamental'nogo zakona sohraneniya impul'sa v vyshej i srednej shkolah. *Preodolenie formalizma v obuchenii: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Leningradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. A.I. Gercena. Leningrad, 1989: 93 – 104.
7. Berger N.A., Gorbunova I.B. Prepodavanie muzykal'nyh disciplin kak edinoj informacionnoj sistemy s ispol'zovaniem komp'yutera. *Regional'naya informatika-98: tezisy dokladov*. 1998: 43 – 44.
8. Berger N.A., Gorbunova I.B., Zabolotskaya I.V. 'Elektronnyj uchebnik po kursu teorii muzyki. V knige: *Regional'naya informatika – 96. RI-96: tezisy dokladov V Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Organizaciya Ob'edinennyh Nacij po voprosam prosvetsheniya, nauki i kul'tury, Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tekhniki i sistem upravleniya. 1996: 264 – 266.
9. Gorbunova I.B., Komarova Yu.A. Problemy uchebno-metodicheskogo obespecheniya mnogourovnevnoj podgotovki. V sbornike: *Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya*. Bordovskij G.A., Vergeles G.I., Goncharov S.A., Kozyrev V.A., Raev A.I., Solomin V.P., Shabes V.Ya. Sankt-Peterburg, 1998: 23 – 31.
10. Gorbunova I.B. Ispol'zovanie sovremennyh komp'yuternykh tehnologii dlya povysheniya operacionnosti znaniy po fizike. *Regional'naya informatika – 2000. RI-2000: tezisy dokladov VII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. Redaktory: B.Ya. Sovetov, R.M. Yusupov; Sankt-Peterburgskoe Obschestvo informatiki, vychislitel'noj tekhniki, sistem svyazi i upravleniya. 2000: 37 – 38.
11. Gorbunova I.B. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya komp'yuternykh pri obuchenii fizike v srednej shkole. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya (FSSO-95): tezisy dokladov Mezhdunarodnoj konferencii*. Organizaciya OON po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury, Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. 1995: 102 – 103.
12. Gorbunova I.B. *Novye komp'yuternye tehnologii i problema preodoleniya formalizma v znaniyah po fizike: monografiya*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 1999.
13. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. Preodolenie formalizma v znaniyah pedagogov-muzykantov v oblasti informacionnyh tehnologii s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v usloviyah funkcionirovaniya vysokotekhnologichnoj obrazovatel'noj sredy. *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii*. Sankt-Peterburg, 2017: 204 – 212.
14. Gorbunova I.B. *Povyshenie operacionnosti znaniy po fizike s ispol'zovaniem novykh komp'yuternykh tehnologii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskij nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
15. Gorbunova I.B. Preodolenie formalizma v znaniyah v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya putem ispol'zovaniya 'EVM. *Aktual'nye problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: tezisy dokladov Vserossijskoj nauchnoj konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 1994: 105 – 106.
16. Gorbunova I.B. Sovremennye komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya RGPU im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 1997: 34 – 48.
17. Gorbunova I.B. Teorema o dvizhenii centra mass (metodicheskie aspekty ee tolkovaniya). *Fizicheskoe obrazovanie v VUZah*. 1998. T. 4; № 2: 101 – 105.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v povyshenii kvalifikacii prepodavatelej muzykal'nykh disciplin. *Internet i cifrovoe prostranstvo: postmaterial'nye cennosti molodezhi: sbornik nauchnyh trudov*. Seriya «Rebenok v sovremennom mire». Sankt-Peterburg, 2018: 186 – 191.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2004: 52 – 55.
20. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya. Materialy XI Rossijsko-Amerikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2008: 163 – 167.
21. Gorbunova I.B. Cifrovaya tvorcheskaya obrazovatel'naya sreda: muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Chetvertaya promyshlennaya revolyuciya: realii i sovremennye vyzovy. X Yubilejnye Sankt-Peterburgskie sociologicheskie chteniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. 2018: 271 – 276.

22. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie* – 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
23. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennogo `etapa. V sbornike: *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 81 – 83.
24. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa «Formalizovannaya muzyka». *Obschestvo. Sreda. Razvitiye*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
25. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
26. Gorbunova I.B. Semanticheskaya traktovka fenomena muzykal'nogo prostranstva i vremeni i realizaciya ee v teorii i praktike obucheniya. *Samokontrol' kak princip formirovaniya tvorcheskoj lichnosti i ee aktivnoj konstruktivnoj pozicii v razvitií obschestv*. Izbrannye pedagogicheskie trudy po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod redakciej A.V. Petrova, Yu.I. Scherbakova. 2018: 23 – 30.
27. Gorbunova I.B. O novoy oblasti sovremennoj muzykal'noj nauki i obrazovaniya. Vvedenie v situaciyu. V sbornike: *Muzykal'naya informatika. Razvitiye nauchno-obrazovatel'noj sfery*: sbornik materialov Rossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Red.-sost. E.V. Orlova. 2018: 4 – 6.
28. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. V sbornike: *`Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*: sbornik statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
29. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: povyshenie kvalifikacii pedagogov-muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 220 – 221.
30. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Studying Electronic Musical Instruments: Main Content of the Musical Informatics Training Course for Children. *ISERD. Proceedings of the International Conference*. 2018: 24 – 27.
31. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. The Place of Music Computer Technologies in Informatics Course for Secondary School. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 331 – 333.
32. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
33. Gorbunova I.B., Davletova K.B. "Musical Informatics": On the Contents of a Training Course for Classes of Electronic Musical Instrument. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 329 – 331.
34. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience". In: Pozdniakov S., Dagienė V. (eds) *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering*. Lecture Notes in Computer Science, vol. 11169. Springer, Cham, 2018: 381 – 389.
35. Gorbunova I.B. & Voronov A.M. Music Computer Technologies in Computer Science and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairment. In Prof. Dr. Rahim Ahmadi, Prof. Kazuaki Maeda, Prof. Dr. M. Plaisent (Ed.), *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-16)*. Int'l Conference Proceedings. Budapest, Hungary. 2018: 15 – 19.
36. Gorbunova I.B., Voronov A.M. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 15 – 19.
37. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. V sbornike: *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*. Sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 326 – 329.
38. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
39. Gorbunova I.B., Davletova K.B., Shalaeva E.A. O proekte «Sozdanie otechestvennoj shkoly ispolnitel'skogo masterstva na `elektronnyh muzykal'nyh instrumentah». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 222 – 225.

Статья поступила в редакцию 08.04.19

УДК 378

Abdullaev A.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gatemsoltan@yandex.ru

Rajabaliyev G.P., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gatemsoltan@yandex.ru

PEDAGOGICAL MONITORING OF FORMING INFORMATION-PROJECT CULTURE OF BACHELOR TECHNOLOGY. The paper analyzes a problem of applying design methods in teaching general technical disciplines using information technologies. The model for the development of engineering design activity in teaching students to general technical disciplines, including the structure of students' readiness for design activities, has been redefined. The experiment showed that the information and pedagogical culture of the teacher is a holistic personality trait, including the ability to work with information purposefully, the skills and abilities to use it for receiving, processing and transmitting educational information, possession of computer information technologies, modern technical means and methods educational activities, including the development of students' information and project culture.

Key words: readiness, lecture-dialogue, lecture-projects, model, project, system knowledge.

А.Б. Абдуллаев, канд. пед. наук, доц., Дагестанской государственной педагогической университет, г. Махачкала, E-mail: gatemsoltan@yandex.ru

Г.П. Раджабалиев, канд. техн. наук, доц., Дагестанской государственной педагогической университет, г. Махачкала, E-mail: gatemsoltan@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИИ

В работе проанализирована проблема применения проектных методов в преподавании общетехнических дисциплин с использованием информационных технологий. Предложена модель развития инженерной проектной деятельности при обучении студентов общетехническим дисциплинам, включающая структуру готовности студентов к проектной деятельности. Проведенный эксперимент показал, что информационно-педагогическая культура преподавателя составляет целостное свойство личности, включающее умение целенаправленно работать с информацией, умения и навыки использовать её для получения, обработки и передачи учебной информации, владение компьютерными информационными технологиями, современными техническими средствами и методами и применение её в учебной деятельности, в том числе по развитию информационно-проектной культуры студентов.

Ключевые слова: готовность, лекция-диалог, лекции-проекты, модель, проект, системность знаний.

Исследованиями многих авторов установлено, что применение в процессе обучения общетехническим дисциплинам системы проектных, информационно-коммуникационных, тренажерных и дистанционных технологий, изменяет организационные формы индивидуально-групповых занятий. Поэтому целесообразно организовать взаимосвязь всех форм обучения (лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельная работа студентов). Эти связи организационных форм обучения общетехническим дисциплинам предполагают разработку для каждой лекции практических и семинарских занятий, самостоятельной работы студентов, к которым применяются определенные методы обучения (активные, проблемно-поисковые, эвристические) с использованием соответствующих технологий обучения (проектные, информационно-компьютерные, тренажерные, дистанционные), направленные

на формирование и развитие готовности студентов к проектной деятельности.

В связи с расширением и углублением содержания лекционного материала изменялась не только методика их проведения, основанная на использовании различного рода структурно-логических схем, но и организационные формы обучения. В связи с изменением направленности содержания, методики проведения лекций изменялась и их форма: лекции-диалоги, лекции-обозрения; лекции-проекты. Так, лекции-диалоги, построенные с использованием теоретических схем, носят демонстрационно-развивающий характер [1].

Содержание изучаемых студентом дисциплин с учётом интеграции профессиональных и теоретических знаний, сочетания индивидуальной, коллективной и самостоятельной работы студентов направлено не только на развитие личност-

ных качеств, готовности студентов к проектной деятельности, но и на развитие способностей к научно-исследовательской, проектной деятельности. Принципы построения содержания общетехнических дисциплин адекватны методологии и логике технологии проектирования.

Для реализации поставленных задач по отбору содержания требовалось использование проектных, информационно-коммуникационных, тренажерных и дистанционных технологий обучения. Так, проектная технология при изучении графики строилась с учётом интеграции знаний на основе создания междисциплинарных связей и проектов. Информационно-коммуникационная технология разрабатывалась и применялась для сбора, обработки, хранения информации на компьютере и применения в проектировании. Тренажерные и дистанционные технологии обучения разрабатывались с учётом профессионально-прикладной направленности содержания дисциплины и направлены на развитие профессиональных качеств у студентов при выполнении самостоятельного проектирования, научно-исследовательской работы. Таким образом, разработанные нами организационно-деятельностные технологии взаимообусловлены и направлены на развитие готовности студентов к проектной деятельности. Лекции-проекты, отражающие структуру, этапы проектирования с использованием структурных схем, позволили придать им структурно-проектный характер. Схемы, чертежи, семиотики, использованные при изложении лекций, придают им наглядность, чёткость, краткость и конкретность. Новый подход к лекциям изменял и систему проведения лекционных занятий. В нашем эксперименте мы заранее выдавали студентам карты-схемы с вопросами, которые студент мог изучить до начала лекции, с текстом лекционного материала, с необходимым перечнем литературы, что позволяло им работать активно на лекциях. Такой подход к проведению лекционных занятий позволил заинтересовать студентов методами, способами, средствами проектирования. Система лекционных организационных форм требовала разработки системы семинаров, практических, самостоятельных работ адекватных лекциям.

Система семинаров, примененная в исследовании, направлена на развитие индивидуальной и коллективной работы студентов. Если на лекции ведущая роль принадлежит преподавателю, то на семинаре – студенту. Сложность проведения семинара заключалась в создании условий для реализации возможностей и способностей студента. Форма семинара определялась формой лекции: водно-установочный семинар; для лекции-обозрения – семинар дискуссия; для лекции-проекта – семинар-диалог и так далее. Каждый семинар анализировался с точки зрения организации подготовки и активности студентов, роли личности студента и уровня его готовности к проектной деятельности.

Решение проблемных задач по проектированию требовала разработки системы практических занятий, которые адекватны формам лекционных и семинарских занятий. Для лекций демонстрационно-развивающего характера разрабатывались практические занятия обучающего характера, направленные на формирование у студентов навыков и умений проектирования. Это достигалось путем выдачи конкретных заданий и задач по проектированию деталей, чтению чертежей, схем, построению и анализу теоретических схем [2].

Для лекций установочно-проектного характера разрабатывались практические занятия частично-поискового, частично-проблемного характера, направленные на умение анализировать, синтезировать знания, на развитие у студентов творческого мышления, что достигалось деловой игрой частично-поискового характера. Для лекций структурно-проектного характера разрабатывалась система практических занятий проблемно-обучающего, эвристического характера, направленная на развитие творческого подхода к проектированию у студентов.

Использовались такие формы практических занятий, как деловые игры-проекты, самостоятельная проектная деятельность, создание междисциплинарных проектов, курсовая модульная научно-исследовательская работа. В нашем эксперименте деловая игра направлена на создание модели, проекта, чертежа, функциональных схем, графиков, таблиц, расчетов. Частично-поисковая деятельность при проектировании основывалась на изучении закономерностей проектирования с целью открытия нового. Создание междисциплинарных проектов с помощью компьютерной техники способствовало у студентов пространственного воображения. На таких практических занятиях рассматривались специальные методы решения задач проектирования обычными графическими способами и с использованием различных программных сред на компьютере. На основе полученной информации студенты на практических занятиях систематизировали свои знания, анализировали, выбирали оптимальные пути решения или пытались найти новый вариант решения.

Система организационных форм обучения будет не полной, если не разработать систему самостоятельных работ студентов для развития готовности к проектной деятельности. Под самостоятельной проектной деятельностью мы понимали овладение студентами знаниями, умениями и навыками проектирования. Самостоятельная работа студентов включала выполнение заданий по начертательной геометрии и инженерной графике, курсовых модульных работ, проектов, создание междисциплинарных проектов. При разработке заданий нами подвергались анализу знания различных предметных областей, строились логически-структурные схемы, мнемосхемы, создавались новые модели с учетом разного уровня проектных знаний и умений студентов. Основными формами самостоятельной работы студентов являлась внеаудиторная работа, выполняемая самостоятельно и аудиторная – под контролем преподавателя. Проведение

консультаций со студентами по выполнению самостоятельных работ с применением компьютеров и использование сети «Internet» позволяло организовать по некоторым темам дистанционное обучение. Новые организационные индивидуально-групповые формы обучения общетехнической дисциплины требовали разработку и применение различных методов обучения.

Таким образом, формирование и развитие проектной деятельности студентов в процессе обучения общетехническим дисциплинам определялись нами как способы совместной работы преподавателя и студента, посредством которых осуществлялось усвоение обучаемыми знаний, навыков, умений, формирование и развитие познавательных способностей и качеств. В нашем исследовании, при разработке системы организационно-групповых форм обучения общетехническим дисциплинам использовались активные, проблемные, частично-поисковые, проблемно-поисковые и эвристические методы обучения, активизирующие развитие у студентов интереса к проектной деятельности, самостоятельности, логического мышления, творческой активности. Применяемые нами методы обучения и организационно-деятельностные технологии формирования и развития проектной деятельности при обучении общетехническим дисциплинам направлены на непрерывный способ усвоения знаний. Экспериментально подтвердили, что использованные нами методы, организационно-групповые формы обучения, организационно-деятельностные технологии активизируют проектную деятельность студентов (анализ учебной задачи, сбор и обработку информации, её синтез, применение отобранной информации для решения задач проектирования, поиск рациональных способов решения, создание новых проектов и их модернизации).

Предложенная нами в исследовании система развития инженерной проектной деятельности при обучении общетехническим дисциплинам позволяет спроектировать модель развития проектной деятельности студентов. Модель развития инженерной проектной деятельности рассматривается нами как процесс, как педагогическая система, где в единстве со знаниями, умениями, навыками развивается готовность студентов к проектной деятельности. Модель развития инженерной проектной деятельности при обучении студентов общетехническим дисциплинам включает структуру готовности студентов к проектной деятельности.

Развитие инженерной проектной деятельности зависит от качества содержания общетехнических дисциплин, программ, методического обеспечения, от качества подготовки студентов, от профессиональной подготовки преподавателей, от качества усвоения студентами знаний, от финансирования и материального обеспечения кафедр, от уровня готовности каждого студента к проектной деятельности на этапах проектирования. Отсюда можно сделать вывод, что модель развития инженерной проектной деятельности студентов при обучении общетехническим дисциплинам решает проблему повышения качества подготовки специалистов в вузе.

Для определения уровней готовности студентов к проектной деятельности на каждом этапе её развития нами разрабатывалась модель готовности студента к проектной деятельности при обучении общетехнической дисциплины «Начертательная геометрия и Графика». Модель готовности к проектной деятельности студента можно представить в виде:

$$M_g = \sum G_s \cdot S_z$$

где S_z - множество умений и знаний, необходимых для развития готовности к проектной деятельности;

G_s - уровень развития готовности студентов к проектной деятельности на каждом этапе проектирования.

На основе анализа философской и психолого-педагогической литературы выявлено, что для любого объекта из множества данных, получаемых в результате исследования, существует сравнительно небольшое число основных независимых параметров, определяющих значение наблюдаемых признаков и аналогичный характер их изменений при переходе от одного уровня к другому. Поэтому мы считаем, что необходимо выделить существенные признаки состояния личностно-субъектных свойств в структуре «Информационно-проектная готовность» в целом, чтобы диагностировать их в пределах полученных ранее описательных качественных характеристик. Для этого нами были выделены характерные признаки этих состояний, их проявления в учебной деятельности, способы «замера» этих проявлений. Признаки синтезированы из ранее полученных данных о составе, структуре, информационной культуры, готовности к проектной деятельности. Они представляют собой группу свойств, характеризующих в совокупности уровень информационно-проектной культуры:

- содержательно-процессуальный, характеризующий степень межсистемности общетехнических, информационных дисциплин;
- оценочный, характеризующий степень системности знаний, межсистемных понятий, творческих способов их усвоения;
- мотивационный, характеризующий динамику стремления к творческим способам усвоения и применения знаний как ценного системного качества личности;
- коммуникативный, характеризующий процессы саморазвития, динамику общения в призма изменения в коллективной познавательной деятельности;
- проектно-деятельностный, характеризующий отношения студентов учебному проектированию под воздействием информации: общетехнических, социальных, психологических, педагогических, методических знаний.

Таким образом, информационно-проектная культура рассматривается как системный объект во взаимосвязи его компонента.

Поддерживая идеи авторов (А.Н. Леонтьева, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, Р.Р. Бибриха), полагаем, что отражение в сознании обучаемых тенденций развития изучаемого научного знания, лежащего в основе общепрофессиональной подготовки, порождает деятельность, активизирующую определенные свойства в содержании информационно-проектной культуры по усвоению этих знаний и умений. В качестве интегративного примем содержательно-процессуальный компонент, который синтезирует единство трех аспектов: качество усвоения знаний, методы усвоения, творческий способ решения прикладных задач. Особое значение в развитии информационно-проектной культуры мы отводим совместимость мыслительной деятельности, основывающейся на идеях и теориях самоорганизации в сложных (современных) психологических системах [3; 4].

Самоорганизация совместной мыслительной деятельности, как отмечает А.К. Белоусова, является обобщенным понятием, раскрывающим особенности самоорганизации в совмещенных психологических системах.

Одним из способов инициации совмещенной мыслительной деятельности являются информационные технологии, которые позволяют учитывать психологический механизм мышления и учитывать особенности влияния каждого участника учебной познавательной деятельности.

В процессе совместной мыслительной деятельности усваиваются основные понятия, составляющие содержание информационно-проектной культуры. С этих позиций эмпирическим путем было выявлено четыре группы экспериментальных ситуаций, отличающихся степенью усвоения знаний.

Первая группа – выявление новой информации, её открытие связано со смыслопорождением и структурированием целостно смыслового содержания информации, этот процесс опосредован, с одной стороны, содержанием информационно-проектной культуры, а с другой – с развитием возможностей, открывающихся при анализе элементов, объектов, составляющих содержание информационно-проектной культуры.

Вторая группа – сформированность целей деятельности. Можно сказать, что при этом не создаются изначально необходимые условия для постановки цели и формирования адекватных критериев вписывания, усвоения информации.

Третья группа – когда у студентов не сформулированы самостоятельно цели усвоения информации. Для них характерным является определение и вписывание информации, обретения её ценности в плане развития и структурирования ценностно-смыслового содержания информационно-проектной культуры.

Четвертая группа – когда формируется самостоятельная цель усвоения, вписывание информации, составление содержания информационно-проектной культуры. Содержание не выражает мотивации к участию в решении учебно-познавательных задач, решение которых шло по индивидуальному типу.

Сущность понятия информационно-проектная культура, его покомпонентный состав как целостного свойства личности позволяет структурировать динамику его развития (уровней), как номенклатуру целей формирования искомого качества личности.

Так, первоначальный уровень характеризуется тем, что обучаемые обладают довольно общими применениями предметных знаний учебных дисциплин,

с трудом выделяют взаимосвязь этих дисциплин с информационными технологиями, информационной культурой, с проектной деятельностью. Преобладает индуктивное восприятие информации и усвоение знаний.

Второй, более высокий уровень, характеризуется тем, что студенты владеют не только межсистемными знаниями гуманитарных, психолого-педагогических общетехнических и информационных дисциплин, но и умеют выделять взаимосвязи разнородных, сложных, опорных понятий этих систем. Обучаемые владеют такими методами, как синтез, анализ, восхождение от абстрактного к конкретному. Студенты проявляют интерес к исследованию процесса, к законам проектирования новых направлений и выводам новых понятий в области учебного знания и учебной информации.

Методологически ценным для развития информационно-проектной культуры является овладение методами анализа информации, решением задачи интеграции систем знаний, стремлением найти зависимости между этими понятиями и этими системами, стремлениями классифицировать дифференцировать эмпирические структуры.

Третий уровень характеризуется тем, что студент обладает не только обширными интегративными связями, но владеет дедуктивными знаниями, на основе интеграции знаний и методов различных систем знаний общетехнических дисциплин эта группа студентов умеет применять интеллектуально-творческий способ решения задач, направленных на формирование информативно-проектной культуры. На этой основе высоко оцениваются иррациональные способы умственных действий, умение проектировать результат решения практических задач; считают базовой основой своего интеллекта дедуктивные, нетривиальные способы информации, необходимые для проектной деятельности, опыт получения синтезированных, межсистемных ассоциаций, сложных методов познания изучаемой информационной картины мира, единого информационного пространства. Студенты осознают ценность регулярно обновляющейся информации для решения проектных задач. Это группа студентов убеждена, что приобретение информации необходимо для дальнейшего непрерывного и рекуррентного образования. При этом они проявляют волю и настойчивость, активность в учебно-познавательной деятельности, считая её высоким уровнем критерием развития информационно-проектной культуры.

Информационно-педагогическая культура преподавателя общетехнических дисциплин – это целостное свойство личности, включающее умение целенаправленно работать с информацией, умения и навыки использовать её для получения, обработки и передачи учебной информации, владение компьютерными информационными технологиями, современными техническими средствами и методами их применения в учебной деятельности, в том числе по развитию информационно-проектной культуры студентов [5].

Для развития информационно-педагогической культуры преподавателя вуза в опытно-экспериментальной работе применялись технологии и возможности дистанционного образования, которые базируются на принципе самостоятельного обучения, обеспечивающего передачу обучаемым основного объема изучаемого материала и реализацию интерактивного взаимодействия обучаемых.

Библиографический список

1. Кравченко Л.Ю. *Подготовка будущих учителей к применению компьютерных технологий в условиях личностно-ориентированного обучения*. Волгоград: ВГПУ, 1998.
2. Мизин И.А., Колин К.К. Информационные и телекоммуникационные технологии в системе образования России. *Системы и средства информатики*: сборник научных трудов. Москва: Наука, 1996; Вып. 8: 1 – 13.
3. Пономарев Я.А. *Психология творчества и педагогика*. Москва: Педагогика, 1976.
4. Тихомиров О.К. *Психологические исследования творческой деятельности*. Москва: Наука, 1975.
5. Раджабаев Г.П., Магомедалиева М.Р. Компьютерные технологии в проектной деятельности. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2012; 4 (21).

References

1. Kravchenko L.Yu. *Podgotovka buduschih uchiteley k primeneniyu komp'yuternykh tehnologii v usloviyakh lichnostno-orientirovannogo obucheniya*. Volgograd: VGPU, 1998.
2. Mizin I.A., Kolin K.K. Informacionnye i telekommunikacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya Rossii. *Sistemy i sredstva informatiki*: sbornik nauchnykh trudov. Moskva: Nauka, 1996; Vyp. 8: 1 – 13.
3. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva i pedagogika*. Moskva: Pedagogika, 1976.
4. Tihomirov O.K. *Psihologicheskie issledovaniya tvorcheskoy deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1975.
5. Radzhabaliev G.P., Magomedaliev M.R. Komp'yuternye tehnologii v proektnoy deyatel'nosti. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2012; 4 (21).

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 376

Abramenko N.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: vampismo2004@yandex.ru

Fishbein M.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Amur State University n.a. Sholom-Aleichem (Birobidzhan, Russia), E-mail: vampismo2004@yandex.ru

VALUE AND PURPOSE OF HIGHER EDUCATION, OR ABOUT THE ROLE OF INTELLECTUALS IN PROMOTING THE IDEA OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT. The article highlights features in the development of people who are responsible for personal and professional choice. The authors prove that the appeal to the problem of education of genetic traits of a purely Russian phenomenon, which appears in Russian culture as an intellectual, seems to be particularly relevant today.

The authors conclude that the Russian intelligentsia is characterized by a high sense of responsibility and conscience, which makes it the subject of social action and social responsiveness. According to the authors, in this case, high school can satisfy an individual's desire for harmony and distract the thoughts of future specialists from the unreal cases when the circle of great ideals, and a wide field for harmony.

Key words: values, moral personality, intellectuals, traditions, human decency, spiritual aspirations.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,

E-mail: vampismo2004@yandex.ru

М.Х. Фишбейн, канд. пед. наук, доц., Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,

E-mail: vampismo2004@yandex.ru

ЦЕННОСТЬ-ЦЕЛЬ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ИЛИ О РОЛИ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИДЕИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В статье освещаются особенности формирования ответственных за личный и профессиональный выбор людей. Авторы доказывают, что обращение к проблеме воспитания генетических черт чисто российского феномена, который предстает в отечественной культуре в качестве интеллигента, представляется сегодня особенно актуальным. Авторы делают вывод о том, что характерным для русской интеллигенции является высокое чувство ответственности и совести, что делает её субъектом социального действия и социальной отзывчивости. По мнению авторов, в данном случае высшая школа может удовлетворять стремление личности к гармонии и отвлекать мысли будущих специалистов от нестоящих дел, когда кругом великие идеалы, и широкое поле для гармонии.

Ключевые слова: ценности, моральная личность, интеллигенция, традиции, человеческая порядочность, духовные устремления.

*Человек ценен, когда его слова
совпадают с его действиями.*

Оскар Уайльд

В современном мире продвижение западной идеи глобализации столкнулось с серьезными трудностями, предельно обострившими объективно существующие глобальные противоречия, такие, как противостояние Запад – Восток.

Эти противоречия связаны с отсутствием определяемого общечеловеческими ценностями и обоснованного здравым смыслом механизма учёта национальных интересов в распределении ускоренно истончающихся ресурсов Земли и раскручивания, истощающих эти ресурсы эгоистических интересов обществ потребления. В этих условиях об устойчивости развития можно лишь высказываться в качестве императива.

В то же время история человечества краеугольно представлена выдающимися идеями, высказанными учителями и целителями Востока и Запада. Необходимо только к ним обратиться и восстановить имена (Конфуций).

Следует признать, что ситуация с обострением противоречий настолько близка к критической, что требует исцеления от старых и новых болезней. Среди них и «детская болезнь левизны» (В.И. Ленин) и удаленная Красной армией и армиями антигитлеровской коалиции злокачественная опухоль нацизма, давшая метастазы реваншизма, националистских устремлений правого популизма, многочисленных диктаторские режимы и многое другое. Несмотря на это остается достаточно большое место для оптимизма, так как в целом человечество в нравственном плане прогрессирует. Этот процесс поддерживается общественным развитием, в котором не последнюю роль играет педагогическое сообщество. Оно, подобно мифическому Сизифу, тянет человечество вверх, восстанавливая после обрушения идеологий, режимов и других глобальных катастроф статус-кво человеческого в человеке.

Чем же руководствуется педагогика в процессе «восстановления» ценностей? Нам представляется, что в качестве первичной ценности признаётся человек морали или другими словами – порядочный человек. Такой подход был предложен Кьеркегором. Сущность его заключается в том, что, выбирая себя как личность, человек становится тем, кем он хочет стать, а именно: моральной личностью. «Человек может наполнить свой экзистенциальный выбор слабым моральным содержанием, если выберет себя как хорошего, честную личность и станет тем, что он/она есть, – честным, порядочным, добрым мужчиной или женщиной... Кьеркегор говорит, что он выбирает выбор между добром и злом. Но это лишь первый шаг... Ему нужна опора. Но такая опора ему нужна только после того, как он выбрал себя как хорошего человека... Сократ/Платон, по крайней мере, дважды мобилизовал лучшие свои аргументы, чтобы доказать, что лучше претерпеть несправедливость, чем сотворить несправедливость, лучше претерпеть зло, чем причинить зло другим...» [1, с. 31].

Совость, честь и справедливость – триада, лежащая в основании ценностной пирамиды для воспитания деятельных людей, во все времена ведущие «локомотивы истории» (К. Маркс). Это и педагоги Эпохи Возрождения, и создатель научной педагогики Я.А. Коменский, и деятели Эпохи Просвещения, и русская интеллигенция, сочетающая в себе идеалы христианства, большую совость и честь.

Русское слово «совость» совпадает с однокоренным словом «вести», которое указывает на то, что нам дано знание, влияющее на сознание и на самую загадочную часть человеческой души – подсознание. Кант предполагал существование нравственного закона как некоторого внутреннего регулятора, который объективно существует в каждом человеке точно так же, как «звездное небо над головой». «Нравственность, по Канту, такое же врожденное для человека знание о природе этого мира, как и время и пространство. Все это значит, что человек

рожден для усилия, усилия, имеющего единую нравственно-интеллектуальную природу. Быть человеком – значит быть моральным, значит жить постоянным усилием сознания (духа). Вне усилия нет человека как личности, а личность – это уже новый, преобразованный человек. Если же человек не делает того, на что способен, он не составляет, не осуществляется как человек; возникает..., «черная дыра», «все неизбежно заполняется нигилизмом» [2, с. 8].

В латинском языке слово *conscientia* имеет двойное значение, оно переводится как «сознание» и «совость», что может быть осмыслено следующим образом, а именно: быть со знанием, то есть знать или познать самого себя через напряжение и работу ума. В связи с этим С.С. Аверинцев утверждал, что «совость – не от ума, она глубже ума, глубже всего, что есть в человеке, но для того, чтобы сделать из окликающей совести правильные практические выводы, нужен ум. Мораль и должна быть посредницей между совостью и умом. Совость – глубина, ум – свет; мораль нужна, чтобы свет прояснял глубину» [3, с. 370].

Таким образом, «совость», высвечиваясь умом, является отражением нравственного закона, проявление которого заключается в том, что человек точно знает, когда он поступает несправедливо, греховно. Если инстинкт есть отражение природной сущности человека, то совость – прямое воздействие других начал. Их проявление человек ощущает, как дискомфорт: «душа ноет», «совость заела», «глохнет стыд». В.С. Соловьев видел отличие человека от животного не столько в разуме, сколько в моральном чувстве стыда. Он же с наличием у человека совести связывал «окончательное решение всех нравственных вопросов». Людям с нравственным максимализмом свойственны особенные переживания, что не позволяет им скрыть от себя свои вольные или невольные слабости и грехи. Они мучаются угрызаниями совести от того, что не могут жить так, как им повелевает нравственный долг. Так, русские интеллигенты, большинство из которых имело дворянское происхождение, вынуждены были заглушать в себе угрызания совести, которую они имели не только от рождения, но и благодаря полученному христианскому воспитанию.

Моральность выступает как способ функционирования человеческого сознания. Это надежный способ, с помощью которого человек познает свою внутреннюю сущность. Амoralный человек, по мнению античных мыслителей (Сократ, Платон), не ведает самого себя. Амoralность они связывали с односторонним развитием чувственной стороны человеческой души, когда в отсутствии контроля со стороны воли и разума чувства перерастают в губительные для человека страсти. Только воля и разум способствуют выработке моральных чувств, которые можно подразделить на две группы. «Первая группа связана с самоконтролем, самодисциплиной, способностью держать себя в узде, подчиняться заданным извне или добровольно вырабатываемым для себя правилам поведения. Эти чувства, прежде всего стыд и вина, удерживают личность от социально и морально не одобряемых поступков, совершение которых снижает её самоуважение и вызывает разного рода отрицательные эмоции – страх разоблачения, угрызания совести и т. д. Это, так сказать, контрольные инстанции морального сознания. Вторая группа моральных чувств – положительные стимулы, такие как доброта, отзывчивость, способность к сопереживанию, самопожертвованию, потребность в «надситуативной» активности и т. п. Эти чувства проявляются спонтанно, они как бы диктуют человеку определенные поступки: он просто не может поступать иначе, иное поведение для него противоестественно и мучительно» [4, с. 58].

Человеческое сознание является моральным в той мере, в какой человек открыт для других, относится с доверием к людям и окружающему его миру. Э. Фромм различает два вида совести: авторитарную – как обязательную принадлежность личности и гуманистическую совость, которая выступает личностным психологическим пластом высшего уровня, вырабатывается только у тех индивидов, у которых воспитана способность мыслить самыми широкими категориями

(я – социальное существо, человек, хотя и завишу повседневно от очень конкретных обстоятельств и групповых норм).

Исследуя природу зла, маркиз де Кюстин отмечал, что «зло торжествует тогда, когда оно остается скрытым». Соглашаясь с ним, добавим, что зло торжествует там, где творится несправедливость. Тогда как признаваемые всеми общественными силами и институтами, а также принимаемые большинством населения основы «справедливости» устанавливают общую схему сотрудничества индивидов и групп..., распределяют основные права и обязанности, свободы и возможности, блага и тяготы совместной жизни. По этой причине справедливость всегда соотносится с двумя другими ценностями – со свободой и равенством, гармоничное сочетание которых в обществе и представляет собой справедливость» [5, с. 29]. Именно на этих принципах и строилась идеология Просвещения, которая была «подготовлена политической философией Локка, Канта, Руссо и утилитаризма с их идеей для всех естественных прав, общего рационального морального закона и равного права на счастье» [5, с. 31]. Развитию идеологии Просвещения способствовало гражданское общество и появление в Западной Европе национальных государств, в которых приоритет индивидуальных прав и свобод человека стал возможен в результате социальных преобразований. Здесь со временем история, которая, по мнению Н.А. Бердяева, является «постоянной борьбой начала свободы и начала принуждения и постоянным переходом от одного начала к другому», сделала окончательный выбор в пользу свободы как важнейшей общечеловеческой ценности.

Свобода и справедливость становятся ценностями-целями, стремление к которым подвигает народы на путь борьбы, «потому что поистине нет ничего ответственнее и ничего более героического и страдальческого, чем путь свободы» (Н.А. Бердяев).

В российской истории человек чести появился в результате воспитательной программы, предложенной Екатериной II и блестяще воплощенной в жизнь И.И. Бецким, который учредил закрытые сословные образовательные учреждения: кадетские корпуса и институт благородных девиц. В результате масштабного эксперимента появился тонкий, образованный и культурный слой молодых людей, обладающих европейскими представлениями о дворянской чести и достоинстве, говорящих на иностранных языках, одевающихся по парижской моде. Но у них был трагический для русской истории недостаток, они не понимали и не любили народ, за счёт которого жили, называя его подлым и быдлом. И хотя те, кто сочетал в себе совесть и честь, и кого принято называть русской интеллигенцией, звали к здравому смыслу, предупреждая о грядущих потрясениях. Их, к сожалению, не услышали и не поняли, многих обогнали, преследуя и делая из них не только узников, но и бомбистов.

Интеллигенция всегда занимала промежуточное положение между «молотом» власти и «наковальной», в качестве которой выступают широкие народные массы. Такое место позволяло интеллигенции служить социальным барометром, показывая которого сигнализируют о тех тектонических процессах, протекающих в глубине народных масс.

Таким образом, интеллигенция воплощает собой народное сознание и отражает состояние совести народа, её приращение или, наоборот, процесс, связанный с её атрофией. Поэтому революционность интеллигенции указывает на рост народного самосознания, а проявление неуверенности и апатия свидетельствуют об усталости народного духа.

Обращение к проблеме воспитания генетических черт чисто российского феномена, который предстает в отечественной культуре в качестве интеллигента, представляется, сегодня особенно актуальным. В связи с этим, когда происходит переоценка ценностей, очень опасно, чтобы это понятие подменялось другим, которое более соответствует тому, что на Западе принято называть словом «интеллектуал».

Стремление определить истоки русской интеллигенции приводит нас к неоднозначности в оценках интервалов времени, которые можно отнести к моменту её зарождения. Так, одни считают, что интеллигенция появилась в результате крестьянской реформы 1861 года (П. Струве), в то время как другие связывают её зарождение с преобразующей деятельностью великого реформатора Петра I (С. Булгаков, М. Гершензон). Но все сходятся в одном, а именно: характерным для русской интеллигенции является высокое чувство ответственности и совестливости, что делает её субъектом социального действия и социальной отзывчивости.

Обращение к интеллигенции производится в соответствии с существовавшей в России традиции, когда вместе с образованием человек получал высокие образцы гражданственности, связанные с духовным становлением личности, ориентированной на служение отечеству. Об особой ответственности образован-

ных людей писали в свое время Л.Н. Толстой, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Н.А. Корф и другие выдающиеся представители русской интеллигенции. Их духовное влияние выразилось в общественно-педагогическом движении, одно из проявлений которого известно, как «хождение в народ».

Где же взять такое количество порядочных людей и хороших граждан, когда даже власть подчас демонстрирует безответственность? Более того, растерявшиеся, имеющие навык выживания во лжи люди в большинстве своем оказываются не способными обходиться без нищего, но вполне дееспособного собеса. Несправедливое перераспределение общественной собственности, которое в народе метко называли «прихватизацией», лишь подчеркивает общий инфантилизм и неготовность к ответственности подавляющего числа граждан за свою собственную судьбу. Но даже в этих далеких от оптимизма условиях очень важно вслед за Чеховым сказать: «Я верую в отдельных людей...». При этом эта вера основывается не на иррациональных постулатах, а на вполне научном представлении о саморазвитии сложных социальных систем.

Мы считаем, что в качестве среды, способной формировать ответственных за личный и профессиональный выбор людей, может выступать высшая школа, которая, по мнению В.И. Вернадского, позволяет удовлетворять стремление личности к гармонии и отвлекать мысли будущих специалистов от сиюминутных «мелких делишек, когда кругом стоят густою стеною великие идеалы, когда кругом столько поля для мысли среди гармоничного, широкого, красивого, – когда кругом... идет борьба за то, что сознательно сочла своим и дорогим наша личность» [6, с. 256].

Вузовская атмосфера должна способствовать тому, что те, кто претендует на совесть и ум и приобретали не способность тщательно маскировать свою человеческую порядочность, а вышли из андеграунда на авансцену истории. Анализируя причины существующей аномалии, А.М. Панченко пишет: «В XX веке Россия претерпела такие трагические изменения, что человек вынужден был как-то отделяться от истории. Он жил по Эпикуру, у которого есть замечательное выражение: «Хорошо прожил тот, кто хорошо спрятался». Человеку приходилось и приходится до сих пор как-то прятаться. Потому что, если быть все время на виду..., тебе не дадут спокойно жить, тебя будут беспокоить» [7, с. 174].

Рассматривая интеллигентность в качестве основы для формирования нравственно-автономной личности выпускника вуза, отметим, что педагогический талант – это не только умение переживать за других, но и способность развивать воображение воспитанников. С помощью развитого воображения удастся сглаживать резкие противоречия между миром, который декларируется и тем, каким он человеку является. Воображение позволяет обнаружить в нем недостающую испокон веков справедливость.

Высшее образование способно влиять на качественное изменение структуры общества, способно генерировать интеллигенцию. «Лучше говорить в этом смысле об *интеллигентности как о качестве личности, которым в идеале должны обладать все, не только избранные*. Здесь открывается широкое поле действий для школы, для образования вообще.

По отношению к образованию интеллигентность выступает как его интегральная цель, которую необходимо конкретизировать в контексте педагогики – науки об образовании.

В сущности, интеллигентность – это приобщенность к культуре, воплощающей опыт человечества, приобретенный им на его многотрудном пути» [8, с. 194].

В связи с этим, определяя задачу высшей школы, М.П. Арутюнян пишет: «*Перед педагогикой встает сложная образовательная задача концептуального осмысления, моделирования и практического конструирования психолого-педагогической реальности создающего саморазвития личности при посредстве регулируемого педагогом поля аттракторов*» [9, с. 37].

Одним из существенных аттракторов, способным выступить в качестве мотивационной основы интеллигентности, являются духовные устремления развивающейся личности, заключающиеся в таком напряженном состоянии бытия, которое создает необходимые предпосылки для духовного восхождения будущего специалиста к ценностям-целям человека: свободе, творческой зрелости, гражданской ответственности.

Сегодня, как и во все времена, от интеллигенции требуется готовность отказываться от соблазнов более обеспеченной жизни, испытывая вековечное интеллигентское чувство вины за всё происходящее, ради осуществления своей высокой миссии служения национальным интересам России, которые определяются не столько прочностью границ, сколько выражаются прочностью духовных традиций. Академик Д.С. Лихачёв говорил: «...нельзя притвориться интеллигентным. Можно притвориться добрым, щедрым, даже глубокомысленным, мудрым, наконец, ... но интеллигентным – никогда».

Библиографический список

1. Степин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты). *Вопросы философии*. 2004; 3: 37 – 43.
2. Киселев Г.С. Шанс на свободу (о перспективах открытого общества). *Вопросы философии*. 2004; 9: 3 – 15.
3. Аверинцев С.С. О морали и нравственной ситуации в стране. *Этическая мысль: Научно-публицистические чтения*. Москва, 1988: 370 – 373.
4. Кон И.С. Психология доброго поступка. *Этическая мысль: Научно-публицистические чтения*. Москва, 1988: 46 – 60.
5. Кашников Б.Н. Исторический дискурс российской справедливости. *Вопросы философии*. 2004; 2: 29 – 42.
6. Панарин А.С. *Православная цивилизация в глобальном мире*. Москва, 2002.
7. Панченко А.М. «Другая история». *Звезда*. 2004; 5: 173 – 176.
8. Аверинцев С.С. О морали и нравственной ситуации в стране. *Этическая мысль: Научно-публицистические чтения*. Москва, 1988: 370 – 373.
9. Арутюнян М.П. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы. *Высшее образование в России*. 2004; 12: 32 – 37.

References

1. Stepin V.S. Genesis social'no-gumanitarnykh nauk (filosofskij i metodologicheskij aspekty). *Voprosy filosofii*. 2004; 3: 37 – 43.
2. Kiselev G.S. Shans na svobodu (o perspektivah otkrytogo obshchestva). *Voprosy filosofii*. 2004; 9: 3 – 15.
3. Averincev S.S. O morali i нравственной ситуации в стране. *'Eticheskaya mysl': Nauchno-publicisticheskie chteniya*. Moskva, 1988: 370 – 373.
4. Kon I.S. Psihologiya dobrego postupka. *'Eticheskaya mysl': Nauchno-publicisticheskie chteniya*. Moskva, 1988: 46 – 60.
5. Kashnikov B.N. Istoricheskij diskurs rossijskoj spravedlivosti. *Voprosy filosofii*. 2004; 2: 29 – 42.
6. Panarin A.S. *Pravoslavnaya civilizatsiya v global'nom mire*. Moskva, 2002.
7. Panchenko A.M. «Drugaya istoriya». *Zvezda*. 2004; 5: 173 – 176.
8. Averincev S.S. O morali i нравственной ситуации в стране. *'Eticheskaya mysl': Nauchno-publicisticheskie chteniya*. Moskva, 1988: 370 – 373.
9. Arutyunyan M.P. Mirovozzrenie i obrazovanie: stanovlenie novoy paradigmy. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2004; 12: 32 – 37.

Статья поступила в редакцию 18.04.19

УДК 378

Asilderova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ON THE QUESTION OF TRAINING BACHELORS IN A UNIVERSITY TO WORK WITH FAMILIES. The article studies a problem of professional training of students, taking into account the needs of modern society. The feasibility of including a special course in the contents of the educational process, the development and inclusion of a training system for social rehabilitation centers based on the practical aspect, self-education and self-education using innovative technologies is shown. It is concluded that one of the priority directions in the professional education of future social teachers is the development and inclusion of a training system for social rehabilitation centers based on the practical aspect, self-education and self-education using innovative technologies.

Key words: rehabilitation center, family, vocational training.

М.М. Асильдерова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки студентов с учётом потребностей современного общества. Показана целесообразность включения спецкурса в содержание учебного процесса разработка и включение системы подготовки для социальных реабилитационных центров с опорой на практический аспект, самовоспитание и самообразование с использованием инновационных технологий. Сделан вывод о том, что одним из приоритетных направлений в профессиональном образовании будущих социальных педагогов является разработка и включение системы подготовки для социальных реабилитационных центров с опорой на практический аспект, самовоспитание и самообразование с использованием инновационных технологий.

Ключевые слова: реабилитационный центр, семья, профессиональная подготовка.

В отечественной и зарубежной социально-педагогической теории и практике актуальной остаётся проблема подготовки компетентных специалистов для социальной сферы в общем и социальной защите детства – в частности. Ежегодно увеличивается число семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в специализированной социальной помощи [1 – 3].

Изменения в экономической, политической, социальной сферах отразились на семейных отношениях, особенно в плане жизнеобеспечения детей. Одной из причин кризиса духовно-нравственной и социокультурной сферах общественной жизни является разрушение традиционных основ семьи, которые влекут за собой отклонения в физиологическом, психологическом и социальном развитии подрастающего поколения.

Поэтому оказание квалифицированной социально-педагогической помощи в работе с семьей требует организацию соответствующей подготовки специалистов в высших учебных заведениях страны. Анализ компетенций, представленных в ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» определяет, что 70% из них дают характеристику готовности будущего специалиста к социальному взаимодействию:

- способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);
- готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
- готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);
- способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);
- готов включиться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ОПК-5);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ОП-6).

Следовательно, вышеизложенные компетентности являются характеристиками компетентности социально-педагогической деятельности. Проблема профессиональной подготовки специалистов социальной сферы посвящена исследованию отечественных ученых В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, Н.Р. Мухамедзяновой, В.А. Сластенина и др., которые выделяют работу с семьей как отдельное, многоаспектное направление деятельности социального педагога. Однако проведенный анализ теоретических и практических трудов обозначенного направления позволяет утверждать, что таким

важным в практической деятельности структурам, как «Центр помощи семье и детям», «Реабилитационный центр для несовершеннолетних», уделяется недостаточно внимания в практике подготовки в вузе и проблема остается открытой, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Мы считаем актуальной и своевременной обозначенную проблему и, как следствие, отмечаем необходимость разработки специализации на социальном факультете педагогического вуза.

В силу широкого спектра специализаций при подготовке социального педагога в вузе, многообразия индивидуально-личностных модификаций моделей специалиста требование дифференцированного подхода к отбору содержания и организации практической подготовки студента к работе с многодетной семьей является обоснованным. Мы понимаем, что сущность дифференцированного подхода в данном случае заключается в гибкости всей системы подготовки при доминировании практического компонента, так как имеется жесткость в требованиях сроков и отчетности. Приветствуется инициатива студентов в определении места практики, выбора конкретных задач и способов решения.

Организация практики студентов – будущих социальных педагогов имеет первостепенное значение для получения результатов и достижения поставленных задач и заключается в том, чтобы поддержать практиканта в течение всего периода практики.

Исследователи (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев и др.) выделяют несколько форм организации взаимодействия студента с семьей под руководством преподавателя: Экспертная – студент работает с конкретной проблемой, взаимодействие предполагается в форме мультидисциплинарного подхода.

«Клиент-центрированная» – студент работает с личностью клиента, интердисциплинарный подход.

«Центрированная на окружении» – взаимодействие студентов осуществляется в рамках трансдисциплинарного подхода, специфика которого заключается в объединении различных специалистов в единое целое на основе тренинга профессионалов в смежных направлениях. «Команда» собирается с целью совмещения точек зрения различных направлений, в основе разработки программы помощи семье лежит принцип «ориентации на цель».

Целеориентированная помощь – предполагает разработку индивидуальной программы на основе анализа потребностей и ресурсов семей, выделения основных целей воздействия в определении ожидаемых результатов помощи, стратегий, методов, длительности процесса. Индивидуальная программа социальной помощи конкретной семье должна учитывать общие принципы социальной педагогики [4].

Принцип целостности означает достижение единства всех условий, обеспечивающих эффективность социального развития личности, в частности: констру-

ирование социально-педагогического процесса и воспитательных отношений на основе личностно ориентированного подхода; использование междисциплинарного подхода на основе интеграции разных областей научного знания; использование потенциала ребёнка и возможностей микросоциума в ходе социально-педагогического процесса с корректировкой и трансформацией воспитательных средств для достижения цели воспитания.

Принцип природосообразности заключается в обосновании выбора естественного развития ребёнка.

Принцип гуманизма является инвариантным компонентом отношения человека к людям, к обществу на всех исторических этапах развития цивилизации. Гуманизм мы рассматриваем как исторически изменяющуюся систему взглядов, признающую самоценность человека как личности, его право на свободное развитие, проявление способностей.

Принцип культуросообразности предполагает использование культуры той среды, в которой происходит социально-педагогический процесс.

Принцип ранней социально-педагогической помощи семье, обеспечивающий своевременную помощь и наибольшую результативность в работе с семьей.

Основные принципы взаимосвязаны и их практическая реализация предполагает анализ, синтез конкретных задач, отбор содержания, средств, форм, соблюдение условий при осуществлении практической социально-педагогической работы.

На основе вышеизложенного материала можно предложить, что для совершенствования системы практического обучения будущего социального педагога в вузе необходимы следующие условия: ориентация теоретических курсов на получение знаний, умений, навыков, которые затем закрепляются в ходе практического обучения; специальное соотношение с практикой тематики лабораторных, практических, контрольных, дипломных работ; участие студентов в волонтерской работе социальной направленности; участие студентов в проведении научно-практических конференциях по социально-педагогической тематике с участием практических работников социальной сферы. Итак, такой дифференцированный подход способствует приближению теории к практике, вызывает интерес у студентов и формирует активную профессиональную позицию.

Деструктивное отношение к особенностям развития, воспитания детей и к ним самим, сочетающееся с нарушением детско-родительских коммуникаций, ведёт к появлению поведенческих отклонений у детей, что способствует снижению возможности их социальной адаптации. Для условного высокого уровня социально-педагогической культуры многодетной семьи характерно, что все усилия максимально направлены на адаптацию детей в обществе. Все другие типичные особенности многодетных семей мы относим к условному среднему уровню их социально-педагогической культуры.

Защита семьи, материнства, отцовства и детства государством реализуются семейным, гражданским законодательством, законодательством об охране здоровья, о социальном обеспечении, о труде, жилищным законодательством, уголовным и т. д.

Несмотря на проводимую законодательную работу и комплекс социальных мер по защите семьи, усилия государства пока недостаточны для обеспечения каждому ребёнку уровня жизни, необходимого для его полноценного физического, интеллектуального, духовного, нравственного и социального развития.

Отставание от темпов экономических преобразований процесса формирования новой системы социальных гарантий, несовершенство механизмов их реализации усиливают социальную уязвимость семей и особенно детей. Следовательно, для того чтобы помощь со стороны государства оказала наиболее действенное влияние на семью, необходимо выработать дифференцированный подход при организации работы социального педагога с различными типами семей.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование студентов отделения социальной педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета, для того, чтобы определить их отношение к особенностям подготовки для работы с семьей в Центрах помощи и идентичных по профилю организациях, при этом определив тематику и содержание курсов по

выбору, способствующих эффективной подготовке бакалавров при взаимодействии с семьей. Также в процессе опроса выяснились трудности, затрудняющие практическую деятельность студентов, к которым мы отнесли, во-первых, недостаточную осведомленность выпускников проблемами семей, обращающихся за поддержкой в специализированные учреждения. Этот пробел можно объяснить тем, что на практику студентов вуза отводится не значительное количество времени, в то время как для глубокого изучения необходимо выделить на практику до пятидесяти процентов часов учебного плана.

Во-вторых, преподавателями часто игнорируются современные образовательные технологии, такие, как метод ситуационного анализа, мозговой штурм, метод проектов, а также методы арт-терапии для работы с проблемными семьями и детьми. В частности, метод ситуационного анализа помогает выявить проблему путём анализа сложившейся ситуации, обозначить пути решения и способы достижения результата [4; 5; 6]. Ценность данного метода также состоит в том, что разбираются реальные ситуации из жизни семей, которые подбираются самими студентами и преподавателями из специализированных профильных журналов, практической деятельности Центров. Всё это способствовало не только глубокому осознанию проблем, но и эффективному закреплению изученного материала. Студенты в процессе занятий проявляют активность, повышается познавательный интерес, укрепляется осознанность, мотивированность, стремление к инновационной деятельности, созданию творческой атмосферы.

Включение арт-терапии в программу спецкурса позволит преодолеть стереотипность процесса и рассмотреть её как технологию, максимального использования воспитательного потенциала искусства. В данном направлении использование арт-технологий для работы с семьей содействует: развитию способности детей к чувственно-эстетическому восприятию окружающего мира; развитию способности к переживанию, состраданию, желание перейти от сопереживания и сочувствия к взаимодействию, помощи; создание климата эмоционального благополучия, позволяющего свободно самовыражаться, активизировать бесконфликтное взаимодействие, реализацию полученного опыта в реальном взаимодействии с окружающим социумом [4].

Нами был проведён анализ учебных планов по профилю подготовки, определены дисциплины, в процессе изучения которых возможна специализация студентов в обозначенном направлении профессиональной работы. Содержание дисциплин «Социальная педагогика», «Арт-терапия в работе социального педагога», «Социально-педагогическая работа в образовательных, социальных и медицинских учреждениях», «Профессиональная деятельность социального педагога в различных сферах жизнедеятельности» позволило включить специальные компетенции, относящиеся к сфере работы с семьями в специализированных социальных центрах.

Педагогическими условиями подготовки, по нашему мнению, являются: повышение интереса и активности студентов к использованию теоретических материалов и практических умений при взаимодействии с семьей; привлечение социальных партнеров к сотрудничеству; участие в городских мероприятиях, проводимых благотворительными фондами; заинтересованность волонтерской деятельностью по работе с трудными семьями и т. д.

Деятельность студентов в процессе освоения спецкурса предполагала осознание целей и мотивов работы с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации, планирование этапов деятельности, определение средств, а также степень участия социальных партнеров. При рассмотрении вопросов студентам предлагалось подготовить презентации о проделанной работе в центрах помощи семье. При этом использование разнообразных заданий позволило обеспечить качественное усвоение и расширение информации о работе с семьей, подготовить специалистов для работы в центрах.

Таким образом, одним из приоритетных направлений в профессиональном образовании будущих социальных педагогов является разработка и включение системы подготовки для социальных реабилитационных центров с опорой на практический аспект, самовоспитание и самообразование с использованием инновационных технологий.

Библиографический список

1. Асылдерова М.М., Явбатырова Б.Г. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 220 – 222.
2. Асылдерова М.М. *Психолого-педагогические проблемы социализации детей в семьях*: монография. Махачкала, 2018.
3. Мухамедзянова Н.Р. Подготовка будущего социального педагога к гармоничному взаимодействию с клиентом. *Отечественный журнал социальной работы*. 2007; 3: 83 – 91.
4. Сергеева Н.Ю. Артпедагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя. *Формирование личности будущего специалиста в современных образовательных учреждениях*. Чебоксары, ЧГПУ, 2009: 25 – 33.
5. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы*: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы». Ростов-на-Дону, 2011. Сер. Серия «Высшее образование».
6. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. *Инновационные процессы в образовании*. Ставрополь, 2014.

References

1. Asil'derova M.M., Yavbatyrova B.G. Issledovanie socializatsii detej v processe vzaimodejstviya sem'i, shkoly i doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya, kak uslovie uspešnoy semejnoy socializatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 220 – 222.
2. Asil'derova M.M. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy socializatsii detej v sem'ях*: monografiya. Mahachkala, 2018.
3. Muhamedzyanova N.R. Podgotovka buduschego social'nogo pedagoga k garmonichnomu vzaimodejstviyu s klientom. *Otechestvennyy zhurnal social'noy raboty*. 2007; 3: 83 – 91.

4. Sergeeva N.Yu. *Artpedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj podgotovki buduschego uchatelya. Formirovanie lichnosti buduschego specialista v sovremennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh*. Cheboksary, ChGPU, 2009: 25 – 33.
5. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie dlya magistrrov, aspirantov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki, obuchayuschihsya po dopolnitel'noj programme dlya polucheniya kvalifikatsii "Prepodavatel' vysshej shkoly"*. Rostov-na-Donu, 2011. Ser. Seriya "Vysshee obrazovanie".
6. Agibova I.M., Sorokopud Yu.V., Filimonuk L.A. *Innovacionnye processy v obrazovanii*. Stavropol', 2014.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 37.03

Baev A.Yu., postgraduate, teacher, Omsk Regional College of Culture and Art (Omsk, Russia), E-mail: buy_ck@mail.ru

Mavrin S.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: social@omgpu.ru

ARTISTIC EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING OF THE VOCAL ART BASICS. The main problems of the artistic education are considered in the article. The ways to solve them are suggested using the example of a particular educational institution. The method of modeling is described as one of the ways to achieve the goal in the process of teaching the basics of vocal art. The organizational and pedagogical conditions that will contribute to the effectiveness of joint activities aimed at solving the problem and achieving the goal of the study are determined. It is necessary to test the assumption that the artistic activity organized and carried out by the educational department, teaching staff and students in a college of culture in accordance with this model will allow achieving greater efficiency of the process of formation of artistic behavior among students.

Key words: art education, model, modeling method, project activity, artistic behavior.

А.Ю. Баяев, аспирант, преподаватель, Омский областной колледж культуры и искусства, г. Омск, E-mail: buy_ck@mail.ru

С.А. Маерин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: buy_ck@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассмотрены основные проблемы художественного воспитания, предложены пути их решения на примере конкретного учебного заведения. Описан метод моделирования как один из способов достижения цели в процессе обучения основам вокального искусства. Определены организационно-педагогические условия, которые будут способствовать результативности совместной деятельности направленной на решение проблемы и достижение цели исследования. Необходима опытная проверка предположения о том, что художественная деятельность, организуемая и осуществляемая воспитательным отделом, преподавательским составом и студенческим коллективом в колледже культуры в соответствии с данной моделью, позволит достичь большей результативности процесса формирования художественного поведения у студенческой молодежи.

Ключевые слова: художественное воспитание, модель, метод моделирования, проектная деятельность, художественное поведение.

Анализ научной литературы по проблеме художественного образования позволил сделать вывод о том, что на сегодняшний день изучение подобного вопроса характеризуется достаточно глубоким анализом факторов, влияющих на наличие пробелов в изучаемой области. Актуальность таких исследований обусловлена тем, что в современных условиях социально-экономических реформ наблюдается устойчивое снижение художественного образования. Такая ситуация требует поиска новых моделей, форм и методов, организации деятельности по формированию художественного образования. Эти обстоятельства подчеркивают настоятельную необходимость углубленного изучения проблемы формирования художественного поведения студентов.

Важной принципиальной позицией в концепции решения проблемы художественного образования является акцент вокального искусства с молодежью в педагогических условиях. Неоднократные попытки ранее сформировать художественное образование методами традиционной практики, внеучебной работы не решали проблему на высоком уровне. Это означает, что практика подобного образования должна быть ориентирована на сферу воспитательной жизни молодежи и осуществляться с помощью методов вокального творчества [1].

В Омском колледже культуры и искусства работает воспитательный отдел, который является необходимым компонентом системы образования, обеспечивающим социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Его деятельность заключается в основном в особом виде помощи студентам в обеспечении их личностного развития, социализации, сохранении и укреплении здоровья, защите прав в образовательном процессе; кроме того, социальный педагог и психолог при необходимости осуществляют коррекцию поведения студентов с нарушениями и профилактику правонарушений [2].

Как описывает Т.А. Черникова, эффективная совместная деятельность воспитательного отдела колледжа совместно с преподавателями в организации художественного образования способствует развитию творческой деятельности молодежи, важным фактором которой является реализация воспитательной функции образовательной деятельности. Подобная функция направлена на:

- формирование художественных положительных качеств личности;
- создание условий для развития художественного опыта студентов;
- мотивацию художественной деятельности.

Чтобы лучше понять суть совместной деятельности воспитательного отдела и педагогических кадров в области художественного образования, его основные функции и направления, необходимо построить его модель.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования носит интегративный характер, позволяет сочетать эмпирическое и теоретическое в педагогическом

исследовании, т. е. совмещать эксперимент с построением логических структур и научных абстракций при изучении педагогического объекта.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах Р.А. Атаханова, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, А.Н. Дахина, В.И. Загвязинского, И.П. Лебедева и др. Наиболее полным, на наш взгляд, является определение моделирования Г.В. Суходольского, который рассматривает его «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами».

Главным определением метода моделирования является понятие «модель». Модель – это искусственно сформированный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, отражает и воссоздает в наиболее элементарном и общем виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта, отмечает автор. А.Н. Дахин. Практическая значимость модели в любом педагогическом исследовании во многом обуславливается её адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько хорошо учитываются ключевые основы моделирования на этапах построения модели – наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют, как возможности и тип модели, так и её функции в педагогическом исследовании.

Результативность моделирования зависит от исходных теорий и гипотез, указывающих пределы возможные при моделировании упрощений, не следует забывать и о проблеме адекватности модели. Этому аспекту все исследователи, использующие метод моделирования, придают особое значение. В этой связи существует важное методологическое положение.

Австрийский логик К. Гедель доказал две знаменитые теоремы о неполноте и непротиворечивости формальных систем. Первый утверждает, что в логико-математических системах невозможно формализовать всю содержательную часть, т. е. любая система аксиом является неполной. Во второй говорится о невозможности доказать непротиворечивость формальной системы средствами самой системы. Теоремы Геделя получили и общенаучную интерпретацию, согласно которой для дедуктивного построения модели, точно описывающей «поведение» системы любой природы, не существует полного и конечного набора сведений о ней [3].

Для описания эффективности моделирования в педагогику было введено специальное понятие «педагогическая валидность», которое близко по смыслу к понятиям «надежность», «адекватность», но не идентично им. Педагогическую валидность обосновывают комплексно: понятийно, критериально и количественно, так как моделируется, как правило, многофакторное явление. Споры вокруг возможности моделирования сложных явлений социальной сферы продолжают-ся и сейчас, вероятно, никогда не прекратятся. Это связано с фундаментальной

проблемой полноты каждой построенной модели. Надо учитывать тот факт, что ни одна модель, даже очень сложная, не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве. При построении моделей исследователи балансируют на грани их полноты и достоверности.

Исходя из вышесказанного, при моделировании мы в первую очередь опирались на принципы как методологическую основу педагогического моделирования:

- принцип целостности отображения процесса, предоставляющий возможность увидеть не только его элементы, но и связи между ними;
- принцип возможности изучения процесса до его реализации;
- принцип саморазвития, ориентированный на создание таких педагогических моделей, которые были бы динамичными, варьирующийся в зависимости от конкретной образовательной и социальной ситуации;
- принцип реальности, который требует воспроизводимости разработанной педагогической модели на практике в близких образовательных условиях [4].

Важным шагом стал выбор типа модели. Известно, что модели могут существовать в системе, комбинироваться, при этом каждая модель может существовать независимо.

Различают следующие типы моделей:

1. Функциональная модель предназначена для изучения особенностей работы (функционирования) и её цели по отношению к внутренним и внешним элементам.

2. Модель принципа действия (принципиальная модель, концептуальная модель) характеризует самые существенные (принципиальные) связи и свойства реальной системы.

3. Структурная модель подразумевает:

- блок-схему, представляющую собой упрощенное графическое представление устройства моделируемого объекта, дающее общее представление о форме, расположении и количестве наиболее важных его частей и их взаимоотношений;
- топологическую модель, которая отражает взаимные связи между объектами, не зависящие от их геометрических свойств [3].

Для моделирования выбрана структурная модель, характеризующая последовательность и состав этапов и стадий моделируемого процесса, комплекс процедур и привлеченных технических средств, совместную деятельность его участников [4]. Структурная модель – наиболее распространенный тип моделей в педагогике; в её основе лежат сущностные отношения и взаимосвязи между компонентами моделируемой системы (в нашем случае, процесса как системы). Состав (от лат. структура) – расположение элементов в системе. Структура системы состоит из компонентов, выбранных принятым критерием, а также связей между ними, описывающих логику их взаимодействия и взаимозависимости. Понимание связей является очень важным моментом, ведь только зная, что и как связано в педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения её качества.

В целом структура модели может быть представлена следующими компонентами: целевой, предметный, мотивационный, организационно-методологический, содержательный, процедурный (деятельностный), оценочно-результативный.

В модели необходимо обозначить:

- факторы влияния на деятельность объединения: положительные (существующий опыт) и отрицательные (наличие проблемы), актуализирующие потребность в художественном образовании;
- наличие общественного заказа на осуществление художественного образования.

Целевая составляющая принципиально важна, потому что она в модели воплощена в виде целеполагания, и в то же время модель является инструментом реализации поставленных целей. Цель формирования художественного образования.

Достижение этой цели связано со следующими задачами:

1. Включение студентов в художественную и лично значимую деятельность.
2. Создание условий для развития художественной деятельности, формирования стиля жизни и художественного поведения учащихся.
3. Активизация ресурсов образовательного учреждения, необходимых для реализации художественного образования в современной социально-экономической ситуации.

Разрешение выявленных противоречий между требованиями цели и конкретными возможностями учеников является способом достижения этой цели. Цель формирования художественного образования студентов колледжа не может быть жестко определена конечным результатом. Поэтому этот процесс должен быть направлен на раскрытие потенциала личности, что в будущем повлечет за собой процесс саморазвития личности как художественно образованного члена общества [5].

Главными субъектами деятельности по организации художественного образования (предметная составляющая) являются преподаватели колледжа, специалисты воспитательного отдела учреждения, а также ближайшего социального окружения (студенты). Все мероприятия, организуемые согласно этой

модели, регулируются заместителем директора по воспитательной работе образовательного учреждения.

Наличие общего и специфического в деятельности различных субъектов в организации креативного образования определяет наличие в его характеристике двух сторон – дифференциации и интеграции.

Дифференциация требует четкого определения специфических функций и сфер художественного воздействия каждого отдельного субъекта.

Интеграция предполагает:

- а) совместную деятельность в различных формах;
- б) наличие духа коллегиальности и взаимопонимания, сформированного всеми участниками взаимодействия в процессе взаимозависимых отношений и связей;
- б) ориентацию интеграционного (управляющего) органа на координацию усилий взаимодействующих субъектов.

Взаимодействие – это контролируемый процесс, он «запускается» за счет создания различных связей между предметами, которые в совокупности обеспечивают реализацию целей и задач педагогического коллектива в целом.

Совместная деятельность, это деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет отличительную функцию, от других.

В то время, когда субъекты организации художественного образования в каждом конкретном случае могут быть отдельные личности, педагоги, непосредственное социальное окружение и т. д., эффект от этой деятельности во многом зависит от степени их вовлеченности в поиск путей решения проблем, степени активности взаимодействия с профессионалами. Также существенной является помощь администрации учебного заведения.

В основе взаимодействия должны находиться субъект-субъектные отношения между участниками, другими студентами, стимулирующие их собственную деятельность и каждого человека в целом, обеспечивающие возможность самостоятельно принимать решения по своим художественным, творческим проблемам; создание адаптивной среды, позволяющей реализовать наиболее значимые потребности и отношения, открывающие возможности для личностного роста и самореализации.

Специфические характеристики деятельности и взаимодействия субъектов как активных, социально здоровых членов общества способствуют тесной взаимосвязи субъективного и мотивационного компонентов построения модели.

Мотивационный компонент модели подразумевает развитие стабильной мотивации студентов к художественному поведению, постоянное личное самосовершенствование как основы самореализации в обществе; наличие активной жизненной позиции по отношению к формированию художественного поведения среди молодежи. Важно понимать значимость сформировавшихся у студенческой молодежи личностных качеств, знаний и умений для их полноценной реализации в жизни.

Мотивирующее воздействие, в свою очередь, что весьма немаловажно, в процессе формирования художественного поведения студентов приобрели опыт социального поведения, образующего устойчивые привычки социальной творческой индивидуальности.

Осуществление мотивационного компонента будет эффективным при использовании методов и форм воспитательной работы, субъектно-субъектного взаимодействия, при которых возможно эффективное мотивирование студентов к поддержанию художественного образа жизни, формированию художественной социальной среды на уровне непосредственного окружения [5].

Организационно-методическая составляющая устанавливает возможность реализации и совершенствования системы мероприятий по организации искусства через:

- использование педагогических технологий, интерактивных форм и методов, обеспечивающих формирование художественного поведения студентов, стимулирующих социальную активность и самостоятельность молодежи-мероприятия, тренинги, встречи, консультации, круглые столы и др.;
- разработку и реализацию проектов и программ по организации художественного образования в колледже.

В качестве педагогической технологии, обеспечивающей достижение поставленной цели, мы выбрали технологию проектирования. Проектирование (проектная деятельность) является объединяющим элементом в совместной деятельности отделов, преподавателей и студентов.

Теоретические основы технологии проектирования были проанализированы в работах Н.А. Аитова, Г.А. Антонюка, В.П. Бедерханова, И.В. Бестужева-Лады, И.В. Вагнера, Л.И. Гурье, Ю.В. Иванова, Н.А. Лапина, Г.А. Лебедева, Ю.Г. Татур, И.Т. Тощенко и др. Проектирование – это деятельность, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, организации эффективной социально-педагогической деятельности по преодолению различных социальных проблем.

Специфика технологии проектирования в настоящее время определяется тем, что она является алгоритмом действий и может тиражироваться (размножаться), а также использоваться для решения аналогичных социальных проблем и задач. В связи с этим использование технологии проектирования является актуальным при реализации в колледже культуры, так как вовлечение студентов в проектную деятельность способствует формированию у них навыков про-

дуктивной деятельности в области «человек-человек», что важно для студентов [2].

Проектная деятельность как деятельность творческая, инициативно-креативная, коллективная по своей сути наиболее соответствует специфике деятельности по организации художественного образования. В технологии проектирования применяются определенные основы, которые являются общенаучными, но в частной сфере приобретают специфическое содержание. Эффективность методов проектирования, основанных на системе когнитивной деятельности, согласно регуляторным принципам, определяется наличием следующих свойств:

- 1) ясность – понятность, способствующая однозначному признанию методов;
- 2) детерминированность – отсутствие произвола в применении принципов, соответствующих этим методам;
- 3) направленность – определенное подчинение целям, задачам;
- 4) результативность – способность обеспечить помимо запланированных другие не менее важные результаты;
- 5) надежность – возможность с большей вероятностью обеспечить начальный результат;
- 6) экономичность – способность давать результаты с наименьшими затратами времени и денег [5].

В рамках проектов и программ мероприятий по организации художественного образования могут быть реализованы такие интерактивные формы и методы работы, как информационно-мотивационные встречи на базе образовательного учреждения, а кроме того в организациях, осуществляющих подобную деятельность; мероприятия; круглые столы с преподавателями в области художественного образования; тренинги; показ видеороликов с дальнейшим обсуждением; создание художественных видеороликов; брифинги и др.

Анализ программ деятельности по организации художественного образования, дает возможность отметить несколько правил, которых следует придерживаться при их реализации:

1. Каждая деятельность в сфере художественного образования должна проводиться специально подготовленными сотрудниками образовательного учреждения в рамках комплексных программ на основе утвержденной концепции деятельности по организации художественного образования на протяжении всего периода обучения.

2. Программы должны обеспечивать четкую, актуальную и достаточную информацию о художественном образовании и его влиянии на общественное и финансовое благосостояние человека.

3. Информация должна предоставляться с учетом отличительных черт аудитории (возраст, пол, убеждения) [5].

Содержательная составляющая модели определяет направленный, стабильный, логический характер процесса формирования художественного поведения учащихся. Его первоосновным содержанием считается комплекс знаний, умений, отношений, личностных качеств, которые формируются у студента в процессе формирования художественного поведения, определяющие повышение жизнедеятельности, вовлечение в общественно и лично значимую деятельность.

Художественное поведение – комплекс поведенческих процессов человека, направленных на развитие социокультурных навыков, образующихся как стабильная позиция личности в обществе.

Построение содержательного компонента с учетом положений личностно-ориентированной парадигмы образования (И.А. Зимняя, В.Ю. Иванов, Л.Г. Ильина, А.Т. Куракин, А.А. Разживин, Н.Ю. Семейкина, А.О. Ушмудина, Н.П. Фетискин и др.) подразумевает центрирование содержания планируемой деятельности с учетом индивидуальных особенностей, склонностей, способностей, возможностей, приоритетов и ценностей обучающегося.

Данный компонент отображает смысловое содержание не только общей цели, но и каждой конкретной задачи.

Задачи организации художественного образования находят решение при осуществлении следующих общих мероприятий:

1. Развитие навыков и привычек художественного поведения.
2. Информационное обеспечение деятельности.

Осуществление подобного компонента строящейся модели в условиях колледжа культуры имеет собственные отличительные черты, определяемые спецификой профессиональной подготовки будущих специалистов и образовательного процесса колледжа культуры.

Главной идеей и базисным убеждением в работе над этой моделью является создание положительной социокультурной сферы, в которой организуется художественная деятельность, которая в совокупности составляет организацию художественного образования [4].

Анализ эффективности хода и итогов работы, реализации обратной определяется оценочно-результативным компонентом, содержащим: постоянное наблюдение и оценку успешности процесса формирования художественного поведения студентов; определение критериев и показателей оценки уровня сформированности художественного поведения; сравнительный анализ соответствия целей и задач достигаемого результата; регуляцию содержания компонентов модели и коррекцию нежелательных проявлений.

Как отмечает Т.А. Черникова, степень сформированности художественного поведения студентов может быть определён на основе комплексной качественной оценки, которая может быть включена в содержание деятельности по формированию художественного поведения. Кроме того, педагогическая диагностика ориентирована на установление условий и обстоятельств, в которых протекает процесс формирования художественного поведения, получение четкого представления о причинах, которые будут способствовать или препятствовать достижению запланированных результатов.

Говоря о потребности диагностики степени сформированности художественного поведения, необходимо выделить значимость данной процедуры для оценки успешности применения общественно-положительных умений, всеми студентами, участвующими в формировании художественного поведения. Четкое представление о ценностном потенциале своей личности, в свою очередь, позволит студенту определить оптимальное направление и степень активности в процессе саморазвития, соответствующие его личностным характеристикам. Отражение студентами собственного формирующегося художественного поведения создает стимулирующие условия для проявления личных стараний по коррекции процесса их развития. Результатом процесса является формирование художественного поведения у студентов [5].

Анализ достигнутых результатов ведётся с целью, чтобы в дальнейшем не повторять ошибок в организации деятельности объединения, принимать во внимание безрезультатные факты в проектной деятельности, осознать причины погрешностей, неполного соответствия курса и результатов социально-педагогического процесса (взаимодействие руководителя объединения, её участников и других студентов) первоначальному плану. Обобщение итогов деятельности дает возможность сформировать общее представление о динамике процесса формирования художественного поведения студентов.

Представленная структурная модель отображает закономерные взаимосвязи и взаимодействие её компонентов, их сущность. Связь понимается нами как такое взаимодействие, при котором изменение одного компонента системы приводит к изменению других компонентов [4]. Среди связей между компонентами особенную значимость имеют организационное, коммуникативное и управление, проявляющееся в ходе социально-педагогического взаимодействия. Интеграция и обеспечение системного взаимодействия компонентов модели даст возможность, по нашему мнению, регулировать процесс формирования художественного поведения в рамках образовательного процесса колледжа.

При этом следует принимать во внимание, что успешное развитие художественного поведения зависит от влияния определенных условий. Их выявление и изучение их влияния на процесс даст возможность быстро найти необходимые социально-педагогические решения для достижения поставленной цели.

Подбор организационно-педагогических условий обуславливается, с одной стороны, необходимостью координации усилий различных муниципальных и социальных структур, занятых работой с молодыми людьми; с другой стороны, необходимостью обеспечения преемственности в использовании положительного опыта совместной деятельности воспитательного отдела, преподавательского состава и студенческого коллектива.

По нашему мнению, осуществление следующих организационно-педагогических условий будет способствовать повышению эффективности совместной деятельности:

1. Развитие социально-педагогического партнерства и результативного взаимодействия образовательных структур с другими, компетентными в сфере подобной деятельности.

Деятельность по организации формирования художественного образования может осуществляться с такими партнерами, как:

- художественные центры и объединения городских центров;
- региональные органы образования и молодежной политики, Департамент культуры;
- художественные школы, детские дома искусств.

В современных обстоятельствах для преподавательского состава образовательного учреждения немаловажно обеспечить всестороннюю и целенаправленную совместную деятельность со всеми, кто принимает участие в организации деятельности по формированию художественного образования. Совместная деятельность на основе общих и специфических в деятельности её субъектов является результатом целенаправленных усилий всех компетентных структур территории [2].

Обеспечение указанного условия подразумевает установление тесного взаимодействия специалистов образовательных учреждений (предполагает взаимное информирование специалистов, работающих со студентами, их совместную деятельность на интегративной основе).

При анализе опыта взаимодействия субъектов подобной деятельности выделяются следующие виды отношений:

- взаимная информация;
- координация, совместное проектирование путей, форм воздействия на студентов, поиск наиболее эффективных мер воздействия, исходящих от разных субъектов;
- совместная деятельность с четким определением функций каждого участника;

- преемственность (на основе результатов, достигнутых одним из партнеров, их консолидация и развитие в деятельности другого);
- адекватное представление и взаимный учет тех возможностей, которые способствуют эффективному сотрудничеству;
- взаимная подготовка специалистов, представляющих различные органы и учреждения, участвующих в организации формирования художественного образования;
- содействие в создании условий для организации подобной деятельности [5].

Установление таких отношений позволяет в полной мере использовать специфические возможности каждого субъекта взаимодействия для достижения успеха. Кроме того, реализуя программы и проекты подобного направления, образовательное учреждение выступает в качестве «заказчика» по созданию образовательных учреждений, города (района) общественных объединений в качестве партнеров по расширению позитивной среды.

2. С учётом имеющегося опыта организации деятельности по формированию художественного поведения. Преемственность в формирующемся опыте позволяет минимизировать наличие «слабых мест» в деятельности, учесть успехи и неудачи, выделить положительную практику организации деятельности.

Привлечение молодых квалифицированных кадров к работе со студентами будет способствовать внедрению инноваций в процесс организации и реализации мероприятий по организации художественного образования, обеспечит пополнение коллектива энергичными, творческими, оригинальными, активными специалистами, неравнодушными к проблемам студентов.

Внедрение в практику эффективного современного международного опыта способствует выходу на новый уровень деятельности, предполагает реализацию творческого потенциала организаторов в обобщении накопленного опыта.

Успешность разработанной модели можно охарактеризовать следующими параметрами:

- широта взаимодействия – активное участие всех заинтересованных сторон в деятельности;
- полнота и развитие содержательных отношений между субъектами взаимодействия;
- функциональная целесообразность деятельности участников взаимодействия;

Библиографический список

1. Собкин В.С., Маркина О.С. Структурные компоненты я-концепции подростка. *Вопросы психологии*. 2008; 5: 44 – 53.
2. Варкин Н. Ребёнок в мире творчества: Творческое и эстетическое воспитание дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2003; 6: 57 – 67.
3. Черникова Т.А. *Совместная превентивная антинаркотическая деятельность социально-педагогической службы и студенческих общественных объединений вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2014.
4. Губарева Т.А. Модель воспитания культуры толерантного общения студентов вуза. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Сборник статей по материалам XXXII международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2013; 9 (32).
5. Чернышова Н.Э., Коренева Е.Н., Киреев М.Н. Нравственное воспитание личности в контексте динамики развития педагогической науки. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Сборник статей по материалам XXXI международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2013; 31.

References

1. Sobkin V.S., Markina O.S. Strukturnye komponenty ya-konceptii podrostka. *Voprosy psichologii*. 2008; 5: 44 – 53.
2. Varkin N. Rebenok v mire tvorchestva: Tvorcheskoe i esteticheskoe vospitanie doshkol'nikov. *Doshkol'noe vospitanie*. 2003; 6: 57 – 67.
3. Chernikova T.A. *Sovmestnaya preventivnaya antinarkoticheskaya deyatel'nost' social'no-pedagogicheskoy sluzhby i studencheskih obshchestvennykh ob'edineniy vuzov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2014.
4. Gubareva T.A. Model' vospitaniya kul'tury tolerantnogo obscheniya studentov vuzov. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii*. Sbornik statej po materialam XXXII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2013; 9 (32).
5. Chernyashkova N.E., Koreneva E.N., Kireev M.N. Nравственное воспитание личности в контексте динамики развития педагогической науки. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii*. Sbornik statej po materialam XXXI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2013; 31.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 378

Berezhnova L.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, honored worker of the higher school of the Russian Federation, Head of Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education of the Faculty (training of highly qualified personnel and additional professional education), St. Petersburg Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia), E-mail: simabln@mail.ru

Novozhilov V.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (History), honored worker of culture of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: v-novozhilov@mail.ru

THE NEED FOR TRAINING OF CADETS OF MILITARY INSTITUTES OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION TO SOLVE PROBLEMS OF PUBLIC SECURITY. The article deals with an impact of information infrastructure on the information security of society, which is an important component of state and public security, a factor that significantly affects the level of public order in society. It is noted that public safety and protection of public order is one of the important areas of training of future military specialists – cadets of military institutions of the national guard of the Russian Federation. The work presents an analysis of current theoretical views on the concept of public order and the role of its study in the implementation of educational activities.

Key words: informatization, safety, public safety, public order, education, cadets, self-preservation, interaction.

Л.Н. Бережнова, д-р пед. наук, проф., заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, зав. каф. теории и методики непрерывного профессионального образования факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования), ФГКБОУ «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, E-mail: simabln@mail.ru

В.Ю. Новожилов, д-р пед. наук, д-р ист. наук, заслуженный работник культуры Российской Федерации, г. Москва, E-mail: v-novozhilov@mail.ru

НЕОБХОДИМОСТЬ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В представленной публикации рассматривается влияние информационной инфраструктуры на информационную безопасность общества, являющуюся важным компонентом государственной, общественной безопасности, фактором, существенно влияющим на уровень общественного порядка в социуме. Отмечено, что, обеспечение общественной безопасности и охрана общественного порядка одно из ключевых направлений подготовки будущих военных специалистов – курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации, осуществлён анализ актуальных теоретических взглядов на понятие общественный порядок и на роль его изучения при осуществлении образовательной деятельности.

Ключевые слова: информатизация, безопасность, общественная безопасность, общественный порядок, образование, курсанты, самосохранение, взаимодействие.

Мировое сообщество вступает в период создания нового типа своего существования – в эру информационной цивилизации. Информация становится универсальным инструментом прогресса человечества, глобальным и наиболее дефицитным ресурсом развития общества, одной из основных общечеловеческих и национально-государственных ценностей. Развитие информатизации, технические и технологические новшества открывают широкие перспективы для развития личности, общества и государства. Интенсивное развитие средств вычислительной техники, постепенное внедрение её во все сферы человеческой жизни, способствовало автоматизации умственного труда и привело к созданию большого числа разного рода автоматизированных информационных и управляющих систем, а также к возникновению принципиально новых информационных технологий.

Индустрия информатизации, телекоммуникации и связи, информационных услуг является одной из наиболее динамично развивающихся сфер мировой экономики. Научоёмкость информационных технологий как промышленной продукции определяет их конкурентоспособность на мировом рынке. Информационная инфраструктура, информационные ресурсы во все большей степени становятся ареной межгосударственной борьбы за лидерство.

Информатизация практически всех сторон общественной жизни, деятельности органов государственной власти и управления существенно усилили зависимость эффективности функционирования общества и государства от состояния информационной сферы. Индивидуальное, групповое и массовое правовое сознание людей все в большей степени зависят от деятельности средств массовой информации и массовой коммуникации. Эти аспекты существенно влияют на уровень общественной безопасности общества. Поэтому приобретение знаний о безопасном взаимодействии в современном мире должно носить опережающий характер, быть непрерывным и охватывать все сферы жизнедеятельности человека.

Исторически сложилось, что в России проблемы информационной безопасности изучались и решались для защиты государственной тайны и не рассматривались как возможные угрозы, влияющие на повседневную жизнь личности, на экономическое и культурное развитие страны. Недостаточное внимание, уделяемое вопросам информационной безопасности личности, общества и государства может привести к достаточно серьёзным, а иногда и к катастрофическим последствиям. В содержательном плане информационная безопасность является составной частью общественной безопасности. Информационная безопасность является важным компонентом государственной, общественной безопасности и фактором, существенно влияющим на уровень общественного порядка в социуме.

В Федеральном законе «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» указывается, что войска национальной гвардии Российской Федерации являются государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина. Одной из важнейших задач войск национальной гвардии Российской Федерации является «участие в охране общественного порядка, обеспечении общественной безопасности» [1]. Под общественным порядком в широком смысле понимается весь строй, вся система общественных отношений, существующих в обществе. По мнению К.С. Бельского, «общественный порядок как политико-правовая категория означает социальную благоустроенность и организованность всего общества, охватывает все сферы общественных отношений, регулируемых юридическими и неюридическими нормами. Основу общественного порядка в широком смысле составляет правопорядок в обществе» [2, с. 85]. Таким образом, в широком смысле данная категория отражает общесоциальный аспект упорядоченности общественных отношений, устойчивость и стабильность социально-экономических институтов, их направленность на гармонизацию социальных связей и оптимизацию общественного развития, на основе используемых в обществе социальных регуляторов. До настоящего времени в научной литературе доминировали две основные концепции общественного порядка, предложенные М.И. Еропкиным [3, с. 67] и А.В. Сергеевым [4, с. 19]. М.И. Еропкин трактует общественный порядок как обусловленную интересами советского народа и задачами коммунистического строительства и регулируемого нормами права, правилами социалистического общежития и обычаями систему общественных отношений, складывающихся главным образом в общественных ме-

стах, а также общественных отношений, возникающих и развивающихся вне общественных мест, но по своему характеру обеспечивающих охрану жизни, здоровья, чести, укрепление народного достоинства, общественное спокойствие, создание нормальных условий для деятельности предприятий, учреждений, организаций. Близкое по смыслу определение было дано Н.Ф. Кузнецовой [5, с. 3], по мнению которой общественный порядок – это закреплённый нормами права и морали определённый порядок отношений в общественных местах, это определённая совокупность видов и форм поведения граждан в обществе, сформулированных в нормативных актах, регулирующих поведение людей в общественных местах. А.В. Сергеев, в свою очередь, определяет общественный порядок как урегулированную нормами правами и иными социальными нормами систему общественных отношений, установление, развитие и охрана которых обеспечивают поддержание состояния общественного и личного спокойствия граждан, уважения их чести, человеческого достоинства и общественной нравственности. Разрабатывая механизм административно-правового регулирования деятельности государственных органов, осуществляющих правоприменительную деятельность по совершенствованию охраны общественного порядка, И.И. Веремеенко указал, что авторам названных концепций не удалось четко определить круг отношений, возникающих в этой сфере [6, с. 22]. При этом в качестве важнейшего критерия для выделения отношений в сфере общественного порядка А.В. Сергеев использует «содержание конкретных общественных отношений независимо от места их образования» и все общественные отношения в сфере общественного порядка объединяет в три группы. Первую группу образуют общественные отношения, «обеспечивающие состояние общественного спокойствия, согласованности и ритмичности наиболее значимых процессов и явлений жизни и деятельности больших коллективов или групп людей или даже в целом населения городов, районов и других населённых пунктов. Вторую группу образуют те общественные отношения, которые способствуют поддержанию личного спокойствия граждан и сложившегося благоприятного распорядка их жизни. Третья группа отношений, образующих сферу общественного порядка, включает те из них, которые обеспечивают соблюдение требований общественной нравственности об уважении чести и человеческого достоинства». Определив в качестве классифицирующих признаков характер и содержание общественных отношений, А.В. Сергееву все же не удалось получить полное представление об общественных отношениях в сфере общественного порядка и четко определить их круг. При различных подходах к уяснению понятия «общественный порядок» авторы указанных концепций пришли к одному и тому же выводу: регулирование отношений, возникающих в сфере общественного порядка, направлено на обеспечение общественного спокойствия, охраны жизни, здоровья граждан, уважения их чести и достоинства. М.Я. Саввин и А.И. Силаев [7, с. 60], исследуя понятие «общественный порядок», провели анализ соотношения и взаимодействия существа и формы реализации общественных отношений на основе диалектических положений о содержании (сущности) и форме: содержание (сущность) оформлено, имеет форму, форма содержательна (существенна). Они подробно проанализировали общение как основную форму общественных отношений и вопрос о структуре общественных отношений, реализующихся в общественных местах, который не был к тому времени достаточно детально изучен. Как правило, все исследователи, изучающие этот вопрос, ограничивались указанием на то, что в общественных местах «скапливается» (реализуется) некая совокупность общественных отношений, не проводя дальнейшего анализа этой совокупности. Углубленно и детально исследовав структуру общественных отношений в общественных местах, М.Я. Саввин и А.И. Силаев рекомендуют всю сферу социальной жизни, связанную с удовлетворением жизненных потребностей людей, делить на пять крупных блоков: бытовую сферу, культурную сферу, рекреационную сферу, сферу социальной жизни и производственную сферу, или сферу трудовой деятельности. И.И. Веремеенко считает, что специфика нарушений общественных отношений, возникающих и развивающихся в общественных местах, является для законодателя первым признаком для выделения этих отношений в обособленную группу, которая вправе называться общественным порядком, но этого признака для выделения исследуемых общественных отношений явно недостаточно, поэтому нужны другие критерии. Анализ круга отношений по месту возникновения показывает, что суть их одна и та же – безопасность: либо общественная, либо личная. Это не только безопасность здоровья отдельного члена общества или коллектива, это – безо-

- Таким образом, представляется возможным определить общественный порядок как важный элемент правовой основы жизнедеятельности граждан, включающий систему общественных отношений, которая возникает и развивается в процессе общения её участников преимущественно в общественных местах, и регулируется правовыми и иными социальными нормами, соблюдение которых обеспечивает личную и общественную безопасность людей, обстановку спокойствия, согласованности и ритмичности общественной жизни.

санти с позиции своих ценностей, собственного опыта, накопленных знаний и т. д. В частности, важно обсуждать вопросы:

- Знания, которые являются значимыми для курсанта, вписываются в его ежедневную деятельность сегодня и в будущем, соответствуют логике развития универсальных умений и компетенций обеспечения в сфере безопасности и самосохранения. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу). Без ощущения безопасности невозможно достичь гармонии развития профессиональных качеств военнослужащих. Длительное присутствие факторов опасности нарушают гомеостаз живого организма: на физиологическом уровне происходят необратимые изменения. Человек вынужден выбирать безопасность в пользу самосохранения и преодоления конфликта между силами самосохранения и потенциальными силами разрушения. Самосохранение человека предполагает сохранение психического здоровья, субъектной целостности, обеспечивающей ориентацию на преодоление проблем жизнедеятельности, особенно в стремительно изменяющихся современных условиях [16]. Проблемы самосохранения соотносятся с проблемами безопасности человека. Безопасность понимается не только как защищенность человека и общества в целом от военной и криминальной угрозы, техногенных катастроф, стихийных бедствий природного происхождения. Безопасность связана с чувствами, понятиями и представлениями человека об угрозах и опасностях, которые могут происходить из разных источников, в том числе из духовной сферы [197]. Нами также поддерживается точка зрения о том, что «система образования в области безопасности жизнедеятельности должна носить опережающий характер, быть непрерывной и охватывать все этапы образовательного процесса» [18, с. 36]. Поэтому вопросы безопасности как государственной безопасности (национальная, общественная, военная), так личной и общественной безопасности становятся объектами обсуждения с курсантами вузов войск национальной гвардии Российской Федерации в связи с подготовкой их к решению профессиональных задач обеспечения общественной безопасности страны.

Бibliографический список

- 21

References

1. Federal'nyj zakon ot 03.07.2016 № 226-FZ (red. Ot 11.10.2018) «O vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii». Rossijskaya gazeta. 06.07.2016; № 146, st. 1, 2.
2. Bel'skij K.S. *Fenomenologiya administrativnogo prava*. Smolensk, 1995.
3. Erokin M.I. *Upravlenie v oblasti ohrany obschestvennogo porjadka*. Moskva, 1965.
4. Seregin A.V. *Sovetskij obschestvennyj porjadok i administrativno-pravovye sredstva ego ukrepleniya*. Moskva, 1975.
5. Kuznecova N.F. *Ugolovnaya otvetstvennost' za narushenie obschestvennogo porjadka*. Moskva, 1963.
6. Veremeenko I.I. *Suschnost' i ponyatie obschestvennogo porjadka. Sovetskoe gosudarstvo i pravo*. 1982; 3: 22.
7. Savin M.Ya. *'Effektivnost' administrativno-pravovoj deyatel'nosti organov vnutrennih del v sfere ohrany obschestvennogo porjadka i ee ocenka: posobie*. Moskva, 1990.
8. Erokin M.I. *Upravlenie v oblasti ohrany obschestvennogo porjadka*. Moskva, 1965.
9. Berezhnova L.N., Vikulin P.V., Turkin E.V., Tarasov D.Yu. *Mezhdisciplinarnye issledovaniya v obrazovanii: monografiya*. Novosibirsk: NVI imeni generala armii I.K. Yakovleva VNG RF, 2016.
10. Berezhnova L.N., Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. *Pedagogicheskie usloviya 'effektivnogo primeneniya proektnoj deyatel'nosti v vospitatel'no-obrazovatel'noj sfere voennogo vuza. Professional'noe obrazovanie v sovremennoy mire*. Nauchnyj zhurnal. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya RAN. 2018; T. 8; № 3: 2048 – 2053.
11. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu. *Principy razrabotki organizacionno-pedagogicheskikh uslovij vklucheniya studentov vuzov Rossii v proektnuyu deyatel'nost'*. Vestnik Kyrgyzsko-Rossiyskogo slavyanskogo universiteta. T. 15, № 6. Pod redakciej N.V. Shumkinoy. Bishkek: KRSU, 2015: 152 – 155.
12. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu. *Teoreticheskie aspekty polifunkcional'nogo pedagogicheskogo soprovozhdeniya kursantov voennogo instituta*. European Social Science Journal. 2018; 2-2: 100 – 109.
13. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu. *Teoreticheskie pozicii polifunkcional'nogo pedagogicheskogo soprovozhdeniya kursantov voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2018; T. 9; № 3: 153 – 170.
14. Berezhnova L.N., Tarasov D.Yu., Zotov A.A. *Pedagogicheskie proekty v voennom vuze kak sposob formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya buduschih oficerov: monografiya*. Novosibirsk: NVI VV imeni generala-armii I.K. Yakovleva MVD Rossii, 2015.
15. Berezhnova L.N., Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. *Integraciya i mezhdisciplinarnoe proektirovanie v povyshenii konkurentno ustojchivosti voennykh institutov. Professional'noe obrazovanie v sovremennoy mire*. Nauchnyj zhurnal. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya RAN. 2017; T. 7 № 1: 873 – 879.
16. Berezhnova T.S. *Problema samosohraneniya cheloveka. Samosohranenie v lichnostno-professional'nom razviti: metodicheskoe posobie po soprovozhdeniyu studentov v vuze. Pod obschey redakciej L.N. Berezhnovoy*. Sankt-Peterburg, Asterion, 2003; 13 – 14.
17. Vlasov E.A., Postnov A.Yu. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: Metodicheskie ukazaniya k samostoyatel'noj rabote dlya studentov vseh special'nostej i form obucheniya*. Sankt-Peterburg: IPK SPbGI'EU, 2003.
18. Belov S.V., Devisilov V.A. *Koncepciya obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*. 2001; 3: 36.

Статья поступила в редакцию 08.04.19

УДК 378

Vanyushkina L.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Art History, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: tpiovshni@yandex.ru

Tikhomirov S.A., Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Department of Art History, Scientific Secretary of the Academic Council, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: nauka_vshni@mail.ru

THE RESEARCH OF A THING AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS OF ART INSTITUTION. The research is dedicated to updating the arsenal of methodological forms and methods of teaching of future artists of traditional applied art. The authors come from the priority of research forms of organization of students' activities, allowing forming qualities of the personality of future specialists, demanded by modern society, educational and professional standards. The authors focus on the technology of working with the museum and everyday things, approaches to the organization of research work with artifacts in the universities of the artistic profile. The principles of selection of things are revealed in detail, the routes of educational travel are presented, the uncompensated results of research activities are analyzed, possibilities of improving the quality of training of students are analyzed. The material is based on the generalization of many years of practical experience of the authors with students of the Higher School of Folk Arts (Academy).

Key words: methods of teaching and studying of art culture, system-activity approach, educational journey, traditional art crafts, thing, museum.

Л.М. Ванюшкина, д-р пед. наук, доц., зав. каф. истории искусств, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г. Санкт-Петербург, E-mail: tpiovshni@yandex.ru

С.А. Тихомиров, канд. культурологии, доц., доц. каф. истории искусств, учёный секретарь Учёного совета, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г. Санкт-Петербург, E-mail: nauka_vshni@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕЩИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Исследование посвящено обновлению арсенала методических форм и приёмов обучения будущих художников традиционного прикладного искусства. Авторы опираются на приоритет исследовательских форм организации деятельности студентов, позволяющих формировать качества личности будущих специалистов, востребованных современным социумом, образовательными и профессиональными стандартами. Авторы делают акцент на технологии работы с музейной и быденной вещью, подходы к организации исследовательской работы с артефактами в вузах художественного профиля. Подробно раскрыты принципы отбора вещей, представлены маршруты образовательных путешествий, анализируются некомпенсируемые результаты исследовательской деятельности, возможности повышения качества обученности студентов. Материал основан на обобщении многолетнего практического опыта работы авторов со студентами Высшей школы народных искусств (академии).

Ключевые слова: методика преподавания и изучения художественной культуры, системно-деятельностный подход, образовательное путешествие, традиционные художественные промыслы, вещь, музей.

Успех преподавания культурологических и искусствоведческих дисциплин зависит, прежде всего, от того, насколько профессионально педагог владеет методикой преподавания своего предмета: чем она разнообразней, чем больше интерактивных элементов используется на занятиях, тем эффективней качество образовательного процесса.

Методика – живая наука, арсенал которой постоянно пополняется сообщением вызовов времени и требованиям ФГОС, которые эти вызовы фиксируют. Постоянное обновление методики открывает перед преподавателем неограниченные возможности работы с содержанием учебной дисциплины: в хорошо известном материале можно создавать «точки удивления», разворачивать привычную информацию в оригинальном контексте, структурировать и варьировать содержание с учётом задач конкретного занятия и особенностями адресной

группы. Если методика позиционируется как инструмент изменения качества обученности, то это позволяет обновлять не столько содержание, сколько формы образовательной деятельности.

К числу наиболее востребованных современной методикой форм и приёмов относятся те, которые опираются на деятельностный подход, интерактивны по своей сути, нацеливают на исследовательский характер работы обучающихся. Отечественная методика наработала много таких форм, приёмов и педагогических технологий: интерактивные занятия и мастер-классы [1], образовательные путешествия [2; 3; 4] и проектная деятельность [5; 6; 7; 8; 9], ученическое (студенческое) исследование [10] и создание творческих работ [11].

В методике преподавания гуманитарных дисциплин получает распространение работа с вещью как феноменом культуры [12, с. 83 – 98; 13]. Во многом эта

технология работы была перенята у музейных сотрудников и музейных педагогов, для которых исследование вещи – неотъемлемая часть освоения музейной экспозиции, её особенностей и смыслов.

Однако исследование вещи в музее и в образовательном учреждении предполагает отчетливое понимание различия той среды, в которой артефакт существует в момент изучения. Вещь в музее и вещь вне музея предполагает разные формы и методы её исследования.

Музейная вещь – часть музейной среды, вписанная в соответствующий контекст. Музеефицированный объект лишен утилитарной функции, как правило, доступен только визуальному освоению путем созерцания в специально созданном экспозиционном пространстве. Показательным является высказывание А.К. Байбурина о его детских впечатлениях от посещения музея: «Вещи вроде бы настоящие, но что-то с ними не так. Ближайшей аналогией для меня был зоопарк, где звери были тоже настоящими, но жили ненастоящей жизнью. Для себя музея я тогда так и определил: “зоопарки для вещей”» [14]. Соответственно преподаватель, проектируя образовательную деятельность целевой аудитории, должен отталкиваться от контекста музейной среды.

Исследование вещи в пространстве образовательного учреждения определяется приоритетом не музейных, а образовательных задач. Работа, как правило, происходит с артефактами, не имеющими статуса музейного объекта (что не исключает использования на занятиях старинных или раритетных вещей), а потому к визуальным добавляются тактильные, осязательные и др. ощущения. Обыденные вещи рассматриваются как самодостаточный единичный объект, существующий вне контекста музейной экспозиции, но включенный в контекст образовательный, являющийся частью образовательной среды школы или вуза.

Разница целеполагания определяет разные модели работы с вещью, каждой из которых соответствует адекватная педагогическая технология. Объединяет их представление о вещи как об овековеченной памяти. Вещь – один из ключевых элементов культурной памяти, как официальной (например, бисквитные аллегорические украшения, выпускавшиеся Императорским фарфоровым заводом в правление Екатерины II), так и неофициальной (например, прялки раннего советского периода, в которых народные мастера, очарованные или заинтересованные новыми «красными» образами: серпами, молотами, красноармейцами и сельскими учителями, «прилаживают» их к традиционному художественному решению вещи).

Мир вещей – «самый надежный источник информации об эпохе, её создавшей», поскольку вещь – это своеобразное сообщение из эпохи, не искаженное «чужими интерпретациями и наслоениями», а «подлинность этих знаков времени завораживает» [15, с. 83 – 84]. Как отмечают исследователи, «один из симптомов современности – утрата реального, и преодолеть эту проблему можно... с помощью внимания к простым вещам» [16, с. 159 – 160], обладающим наибольшей «прочностью» в хаосе современной относительности.

Сказанное принципиально для студентов вузов традиционных художественных промыслов в связи с прикладным характером будущей профессиональной деятельности. В ходе процесса обучения студенты создают вещи, причем не безделушки или сувениры, а модные функциональные высокохудожественные артефакты, которые, как показывают исследования [17, с. 230], конкурентоспособны на рынке.

Современные произведения традиционного прикладного искусства в силу его профессионализации на протяжении XX – XXI вв. оказываются вовлечены в борьбу потребителя «за различия, статус, идентичность», в том числе и за цивилизационную, становятся проводниками «незамечаемой, неюридической власти – идей, образов, кодов, конвенций» [18, с. 496], смыслов, экстерииризируют внутренний мир как художника, так и владельца вещи. Е. Мельникова-Григорьева отмечает, что в современном пансемиотическом мире вещи «не терпят прагматических лакун и либо отправляются на свалку, либо начинают генерировать смыслы» [19, с. 102].

Студенту в такой ситуации необходимо уметь проектировать как утилитарное, так и символическое значение вещи, отображать в артефакте эпоху, её смыслы (красоту настоящего момента по Ш. Бодлеру [20]), не искажая традиционную художественно-технологическую составляющую (используемые материалы, технологические приемы, колористические решения). Исследование вещи для будущего художника традиционного прикладного искусства становится не только способом расширения общекультурного кругозора, но и одним из ключевых факторов формирования профессиональных компетенций.

Проанализируем некоторые методические приемы и технологии, апробированные в процессе преподавания курсов «История искусств», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «История мировой культуры» будущим художникам традиционных промыслов. Разработка технологий исследования вещи в рамках этих учебных дисциплин неслучайна: учет социокультурного, искусствоведческого, исторического, музейного и проектно-художественного аспектов в исследовании артефактов открывает новые возможности в междисциплинарной рецепции учебного материала.

Проиллюстрируем сказанное анализом процесса и результатов внеаудиторной работы будущих художников традиционного прикладного искусства. Она проектировалась как форма самостоятельного студенческого исследования, направленного на развитие навыков исследовательской деятельности, обогащение опыта создания собственных текстов культуры (отчет, заполненный маршрутный

лист образовательного путешествия, эссе, обобщающее впечатления от работы на экспозиции, ментальная карта, участие в дискуссии и др.). Эта работа была организована по двум моделям: одна предполагала работу с вещью в музейном пространстве, другая – исследование обыденной вещи в условиях занятия в учебной аудитории.

Работа студентов на экспозиции музея является неотъемлемой частью освоения содержания дисциплин, связанных с изучением художественной культуры. Алгоритм деятельности структурируется вопросами и заданиями маршрутного листа, который определяет навигацию в пространстве музея и создает определенные «маяки» – смысловые доминанты, размышления над которыми являются сутью студенческого исследования.

Приведем три фрагмента маршрутного листа «Визит к генерал-губернатору Санкт-Петербурга, светлейшему князю А.Д. Меншикову», каждый из которых ориентирует на исследование вещей, имеющих знаковый характер для петровской эпохи и являющихся неотъемлемым элементом интерьера дворца: часы, голландские расписные изразцы, китайский фарфор.

Цель образовательного путешествия, которая «держит» его конструкцию и задает логику движения студентов по экспозиции такова: «О каких качествах личности “новой породы людей” рассказывает предметно-пространственная среда Меншиковского дворца? Задачи образовательного путешествия: в образовательном плане – возможность создать многомерное представление о художественной культуре петровской эпохи, историческую память о которой хранит мир вещей; в педагогическом – необходимость накопления и обогащения опыта исследовательской деятельности студента, создающего собственный текст культуры».

Обсуждение поставленной проблемы в ходе дискуссии, завершающей образовательное путешествие, призвано дать студентам возможность высказать гипотезы и предположения, обосновать собственную точку зрения? сформированную в ходе исследования. Обобщенные версии позволяют выработать коллективный ответ на заявленную проблему.

Задание 1. Зал «Предспальня», второй этаж. Рассмотрите в углу комнаты подлинные часы владельца дворца.

- В чем особенность их внешнего вида? Попробуйте определить, где они были созданы, кто является автором? О каких новшествах быта петровского времени могут поведать эти часы? Дают ли они представление о личности А.Д. Меншикова, укладе жизни его семьи?

- Помимо основной функции – показ времени – часы имеют и дополнительные. Определите их. Как вы думаете, какую роль они играли? Найдите часы и в других залах дворца. Сравните их вид с часами в «Предспальне». Что общего и различного вы нашли в их облике и функциональном назначении? Попробуйте объяснить, с какой целью владельцем дворца было приобретено такое количество часов?

- Опираясь на опыт изучения часов в Меншиковском дворце, обобщите свои наблюдения и сформулируйте, какое функциональное и какое символическое значение имели эти предметы?

Задание 2. Обратите внимание на то, что в оформлении многих помещений дворца использованы голландские расписные изразцы. Найдите одну из таких комнат.

- Перечислите не менее пяти свойств у художественных особенностей изразцов, благодаря которым они столь обильно использованы в декоре дворца.

- Обратите внимание, какие рисунки в оформлении голландских изразцов наиболее типичны и почему? Какие стилистические особенности росписи этих изразцов вы заметили? Сравните рисунки голландских изразцов с рисунками изразцов на печи в Ореховом кабинете. Обнаружили ли вы разницу? В чем она заключается? Как вы считаете, почему в интерьерах дворца стало возможным использование изразцов, отличных по своим художественно-стилистическим особенностям?

- Поясните, по каким причинам в ряде комнат Меншиковского дворца изразцами оказались декорированы не только стены, но и потолок, причем даже в таких помещениях, как спальня.

Задание 3. В Западной приемной (столовой) рассмотрите экспонаты, выставленные в шкафу-горке красного лака с росписью в китайском стиле.

- Опишите форму, особенности декора, цветовое решение предметов, материал из которого они изготовлены. Когда и в какой стране эти предметы могли быть созданы? Найдите и опишите предмет, заказчиком которого выступил Петр I. Используйте для этого экспликацию, находящиеся в зале, или проконсультируйтесь у музейного сотрудника.

- Что объединяет все эти предметы? Что они могут рассказать о владельце дворца и о Петровской эпохе в целом?

- Найдите на экспозиции музея посуду, выполненную из других материалов. В каких странах она была произведена? Какие особенности в её использовании вы заметили? В чем, на ваш взгляд, причины создания столь эклектичной предметно-пространственной среды Меншиковского дворца?

Анализ итогов образовательных путешествий, проводившихся со студентами в 2015–2019 гг., позволяет сделать несколько выводов об эффективности формирования исследовательских навыков у будущих художников при работе с музейной вещью.

Во-первых, работа с музейной вещью дает некомпенсируемый опыт исследования аутентичных артефактов эпохи, который открывает «портал в прошлое», позволяя проникнуть в предметный мир иных времен.

Во-вторых, каждая вещь – знаковая для своего времени, позволяет осмыслить «приметы» Нового времени, процесс модернизации культуры. Студент получает возможность увидеть «дикивинные» предметы, которые ему незнакомы по повседневному опыту. (*«Самый странный отделочный материал, который я увидела – плитка, причем она использовалась не только на печах, но и на стенах, потолках. Делали её в Голландии, причем там ей украшали только элементы стен, у нас же решили плиткой заложить всё. Очень странно смотрятся жилые комнаты полностью в плитке, все кроме пола, видимо, хрупкость и стирающийся рисунок и, конечно, цена не позволили заложить и пол», Дарья Григорьева, 3 курс.*)

Исследование вещи в музейном контексте расширяет представления о быте, нравах, повседневно жизни иных эпох, которых нет у современных студентов, помогает преодолеть временной зазор между современностью и ушедшей эпохой, избавиться от стереотипов восприятия (например, о том, что изразцами нельзя выложить потолок, а напольные часы не должны иметь на отдельном циферблате надписи «день» и «ночь»), понять, почему данные произведения стали знаковыми для своего времени.

При этом отбор объектов для образовательного путешествия сложен для педагога: исследуются не все вещи, находящиеся в музейной экспозиции, а те, которые позволяют реализовать цель и задачи образовательного путешествия.

В-третьих, музей позволяет понять пространственные характеристики вещи и соотнести их с личным пространственным опытом студентов. Только живое наблюдение и исследование артефактов дает представление об их истинных размерах и объемах: ни одна иллюстрация или изображение в Интернете не способны сформировать ощущение вещи, которое рождается при сопоставлении собственных физических параметров с музейным объектом.

В-четвертых, вещи в музее существуют, как правило, в художественно-историческом контексте (*«создавалось ощущение, что это не музей, а помещение, в котором можно чувствовать себя как дома», Пачина Дарья, 3 курс.*) Это обстоятельство задает новый вектор поиска: студенты исследуют вещи, имеющие трудноопределимую для современного человека утилитарную функцию. Например, огромная чаша на кухне Меншиковского дворца, выдолбленная из цельного куска дерева, вызвала одновременно и интерес студентов, и серьезные затруднения в определении её назначения. Высказывались различные версии: ванна, казан, емкость для стирки, варки супа, приготовления салата и т. д. «Скороспелые» версии в ходе рассуждений отменялись самими студентами: кухня – не место для купания или стирки, а емкость из дерева непригодна для приготовления пищи на открытом огне.

В-пятых, работа с музейной вещью ориентирует студента на самостоятельное исследование и создание собственного текста культуры, а не пересказ информации, сообщенной экскурсоводом или прочитанной в экспликациях. В ходе образовательного путешествия выстраивается принципиально иная навигация в музее. Традиционно порядок перемещения по залам и время осмотра экспонатов лимитированы временем экскурсии и строго определяются экскурсоводом. При работе с маршрутными листами студенты сами определяют и нелинейно прокладывают маршрут (например, возвращаясь в залы или пропуская их), время рассматривания экспонатов. Продвижение студента по музею более свободно, регламентируется его интересом к конкретным вещам, степенью выполнения заданий (выполнил ли он их сразу или для решения необходимо еще раз вернуться к уже увиденной вещи, что-то посмотреть повторно, сравнить, додумать и т.д.).

Исследование вещи студентами возможно организовать не только в стенах музея, но и в пространстве образовательного учреждения. Обыденные предметы более «демократичны» в сравнении с музейными, доступны не только визуальному осмотру, но и тактильным ощущениям (а как показывают наблюдения, студенты нередко пытаются даже уловить специфический запах вещей). «Скучность» обыденной вещи в противовес музейным раритетам – иллюзия, поскольку неизменное любопытство и удивление у студентов вызывают предметы с неясным для них функциональным значением. «Точкой удивления» может стать встреча с предметом, бытующим в иностранной культуре (например, входной билет в Нью-Йоркский музей Метрополитен, похожий на металлический значок), или с предметом из эпохи, материальный мир которой остался в прошлом (например, вещи советской эпохи: крючок, которым женщины поднимали петли на капроновых чулках, ручная штопальная машинка).

Продуктивная стратегия – создание историко-культурных рядов из вещей, проблематизирующих историческое изменение формообразования, особенностей внешнего вида предметов. Материалом для исследования могут стать вещи из личных «коллекций» преподавателя и студентов: от «серьезных» – до не очень (например, коллекция игрушек из киндер-сюрприза).

Исследование обыденной вещи может разворачиваться как осмысление её культурной биографии [21], связанной с пониманием перехода утилитарного в символическое в предмете и символического в утилитарное.

Авторы предлагают следующий алгоритм исследования обыденной вещи. Работа осуществляется малыми группами (3–4 человека).

I этап. Исследование обыденных вещей с неочевидным утилитарным значением.

Артефакты: ложка для оливок, подвесной крючок-держатель для сумки, веретено, советская деревянная игольница, ручка-держатель для сковороды 1970-х гг., крючок для поднятия пельти, американский бритвенный станок 1943 г., билет-значок музея Метрополитен.

Задание. Рассмотрите артефакты. Проанализируйте особенности материалов, из которых они сделаны, внешний вид – объем, конструкцию, форму, фактуру, цвет. Выскажите обоснованные версии о времени создания артефактов.

Сделайте несколько умозаключений относительно характеристики эпохи и социальной среды, в которой исследуемая вещь бытовала.

Попробуйте определить утилитарное назначение вещи. Приведите доказательств версии.

II этап. Реконструкция облика вещи по её фрагменту.

Артефакты: фрагменты античной и византийской керамики, византийских стеклянных бокалов и оконного стекла, новгородской керамики XIV в.

Задание. Рассмотрите фрагменты вещей. Проанализируйте форму, объем, конструкцию, цвет, декор, особенности материала, из которого сделан предмет. На основании внешнего облика фрагментов выскажите предположения об эпохе, в которую могли быть созданы артефакты.

Попробуйте воссоздать целостный облик вещи. Зарисуйте предполагаемый внешний облик предмета по фрагменту.

Сравните полученные результаты с данными однокурсников: в одной ли социокультурной среде бытовали вещи? Являются ли они обыденными (повседневными) или праздничными, культовыми?

III этап. Сравнительное исследование утилитарного и символического значения вещи.

Задание. Определите, при каких условиях вещь теряет свое утилитарное значение, сохраняя только символическую функцию?

Достройте логический ряд, характеризующий постепенное уменьшение утилитарной функции и увеличение символической:

Табулет – стул – ...

Стакан – кружка – ...

Миска – тарелка – ...

Кепка – шапка – ...

Раскройте смысл понятий «утилитарное» и «символическое» значение вещи применительно к предмету традиционного художественного промысла. Что является приоритетом – утилитарное или символическое – в современных произведениях традиционного прикладного искусства?

Подведем некоторые итоги. Во-первых, работа с обыденной вещью позволяет студентам дополнить опыт визуальной коммуникации иными способами исследования деятельности, которые, как правило, в образовательном процессе не задействованы. Например, тактильно исследуя осколки керамики студенты определяют, что новгородская посуда шероховатая и грубая на ощупь, в то время как византийская – гладкая, покрыта поливой, а потому это посуда более дорогостоящая, элитная.

Артефакты неясного утилитарного назначения студенты рассматривают со всех сторон, тактильно определяют вес, пытаются исследовать в действии: открыть деревянную игольницу, «приладить» к одежде или сумке музейный билет-значок и т. д. Иными словами, студенты осваивают более широкий инструментарий для исследования: арсенал действий не ограничивается визуальной коммуникацией, а формулируемые ими умозаключения получают дополнительные обоснования.

Во-вторых, опыт работы с обыденными предметами позволяет понять особенности формообразования предмета, его утилитарное назначение, аспекты технологии производства. Для художников-прикладников тактильный осмотр исключительно важен: прикосновения пальцев помогают определить, например, что исследуемый осколок – тело вращения, которое создано на гончарном круге, а потому изучаемый предмет – фрагмент окружного сосуда, а не архитектурного изразца. Формообразование предмета и возможность взаимодействия с ним дает ключ к пониманию назначения предмета: съемная алюминиевая ручка сковороды советского времени, прикрепленная к столу в аудитории, опытным путем «подсказала» студентам, что это именно ручка, а не другой предмет (открывалка, аналог гаечного ключа и т.п.). Работа с артефактами в действии дает возможность студентам проблематизировать взаимосвязь формы предмета и его назначения, а в перспективе – выйти на новое качество проектирования предметов.

В-третьих, работа с обыденной вещью выводит студентов на самостоятельное осмысление взаимосвязи утилитарной и символической функции вещи, перехода утилитарного в символическое и наоборот. Например, фрагменты новгородской и византийской керамики полностью утратили функциональность (посуда разбита и ей невозможно пользоваться), однако их символическое значение оказалось велико для студентов: типичной реакцией со стороны обучающихся, которые узнали, что представленные осколки относятся к средневековью, было желание еще раз поддержать их в руках.

Аналогичным образом, студенты открывают, что обыденная вещь – это предмет, который принадлежит не только экономическому порядку, но и реальности культуры. Обыденный предмет может обрести биографию, становясь семейной реликвией, материальным воплощением истории семьи и страны, «обрастая» символическим значением: *«Бирюзовое штапельное платье».*

Однажды мы с сестрой нашли его в нашем шкафу. Чье оно? Откуда? Мама говорит, наша прабабушка заказала когда-то давно, возможно еще в Якутске, в ателье. И несмотря на свой немалый возраст, платье до сих пор выглядит как новое – бабушка очень бережно его хранила. Такая простая вещь как платье может многое рассказать. Я не застала свою прабабушку, но примерив это платье я стала чуть ближе к ней.

Такая маленькая, хрупкая, она имела прекрасный вкус и сильный характер. Зиновия Замараева прожила непростую жизнь, несколько раз переезжая из города в город. Получается, платье путешествовало по России вместе с ней. Будучи сшитым в Якутске, оно побывало в Самаре, Москве и наконец, в Санкт-Петербурге. Мама привезла его с собой сюда, но почти не носила. Обнаружив платице пару лет назад, мы с сестрой решили его подправить – перешили воротничок и заменили пластиковые пуговицы на прочные металлические. Каждый год, 9-го мая, в память о прабабушке, я надеваю её платье и иду со своей семьей в бессмертный полк» (Полякова Полина, 3 курс).

Подведем итоги сказанному. Объединяет работу с музейной и обыденной вещью системно-деятельностный подход, исследовательская работа студентов с артефактами, итогом которой становится создание собственного текста культуры. Эти тексты культуры – контролируемый результат самостоятельной творческой деятельности. Они зрелищны, поскольку в них генерируется субъективно (и даже в какой-то степени объективно) новая информация о вещи, что дает студентам, в том числе ощущение свободы поиска, поскольку получаемый результат не является 100% прогнозируемым.

Еще один некомпенсируемый результат работы с музейной и обыденной вещью – понимание студентами особенностей отражения смыслов эпохи в материально-предметном мире, принципов трансформации больших стилей в искусстве при оформлении артефактов малых форм. Ведь вещь в эпоху диалога культур предполагает современное художественное решение, использующее все достижения мирового искусства при сохранении чувства меры и стиля.

Наконец, исследование вещей позволяет будущим художникам традиционного прикладного искусства ответить на фундаментальные вопросы: «Как устроена вещь? Как она "работает"? Как художественное оформление ручной или промышленной вещи делает её знаком эпохи, реализует символическое содержание?» Тренинг позволяет конструировать культурную биографию вещей и осмысливать пути и условия изменения соотношения утилитарной и символической функций предмета. Ответы на эти вопросы лежат не столько в плоскости искусствоведческой теории, сколько в сфере практической деятельности будущих художников: от того, насколько осознается баланс утилитарной и символической функции при проектировании и создании произведений зависит успех и развитие каждого конкретного вида традиционных художественных промыслов.

Работа с вещью дает серьезную и устойчивую мотивацию к профессиональной деятельности будущим художников традиционного прикладного искусства, предлагая одновременно и ощущение творческой свободы, и продвижения по освоению учебного плана.

Библиографический список

- Бойко А.Г. Информационно-коммуникационные технологии в музейно-педагогической деятельности. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена; НП-Принт, 2007.
- Битюков К.О., Коробкова Е.Н. История в подлинниках. Культурное наследие в образовательных путешествиях. Санкт-Петербург: ИП «Битюков К.О.», 2017.
- Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А. Город как образовательное пространство. Вопросы культурологии. 2018; 5: 36 – 45.
- Шейко Н.Г. Педагогический потенциал городской среды в развитии системы дополнительного образования детей. Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2016; 4: 51 – 58.
- Алексеев С.В. Проект «наука – школе»: сотрудничество между научным и образовательным сообществами. Региональная экология. 2014; 1-2: 166 – 168.
- Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? Москва: Первое сентября, 2010.
- Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Академия, 2005.
- Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва: Эгвес, 2004.
- Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2010.
- Кашурникова Т.М. Проблемы чтения в фокусе научных исследований. На путях к новой школе. 2013; 1: 45 – 48.
- Савенкова Л.Г. Творческое задание в практике работы педагога образовательной области «искусство». Педагогика искусства. 2007; 1: 62 – 72.
- Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
- Нилова Т.М., Шейко Н.Г. Вещи и их секреты: организация процесса исследования дошкольниками мира предметов. Детский сад: теория и практика. 2015; 9: 70 – 79.
- Байбурин А. Этнографический музей: семиотика и идеология. Неприкосновенный запас. 2004; 1. Available at: <http://www.zh-zal.ru/nz/2004/1/bab13.html>
- Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
- Шпилина Н.Б. Философское исследование вещи: нетривиальность простоты и внеобыденность повседневности (рецензия на книгу: Сила простых вещей. Сборник статей под ред. С.А. Лишаева. Санкт-Петербург: Алетейя, 2014. 384 с. (Тела мысли). Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014; 3: 159 – 163.
- Антипова Т.Б. Экспертиза культурных ценностей традиционной культуры: из опыта работы Волгоградского художественно-экспертного совета по народным художественным промыслам. Философия и культурология в современной экспертной деятельности: Коллективная монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 221 – 232.
- Никифорова Л.В. Восемнадцатый век: декоративное искусство и политики идентичности. Картина человека: философия, культурология, коммуникация. Коллективная монография. Под ред. В.П. Соломина, В.А. Рабоша, В.И. Стрельченко. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 495 – 503.
- Мельникова-Григорьева Е. Безделушка, или жертвоприношение простых вещей. (Философически-семиотические заметки по пустякам). Москва: Новое литературное обозрение, 2008.
- Бодлер Ш. Об искусстве. Пер. с фр. Н.И. Столяровой, Л.Д. Липман. Москва: Искусство, 1986: 283 – 315.
- Копыtoff И. Культурная биография вещей: товаризация как процесс. Социология вещей: сборник статей. Под ред. В. Вахштайна. Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2006: 134 – 168.

References

- Boiko A.G. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v muzejno-pedagogicheskoy deyatel'nosti. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena; NP-Print, 2007.
- Bitjukov K.O., Korobkova E.N. Istoriya v podlinnikah. Kul'turnoe nasledie v obrazovatel'nyh puteshestviyah. Sankt-Peterburg: IP «Bitjukov K.O.», 2017.
- Vanyushkina L.M., Tihomirov S.A. Gorod kak obrazovatel'noe prostranstvo. Voprosy kul'turologii. 2018; 5: 36 – 45.
- Sheiko N.G. Pedagogicheskij potencial gorodskoj sredy v razvitiij sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplopnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016; 4: 51 – 58.
- Alekseev S.V. Proekt «nauka – shkole»: sotrudnichestvo mezhdu nauchnym i obrazovatel'nym soobschestvami. Regional'naya 'ekologiya. 2014; 1-2: 166 – 168.
- Stupnickaya M.A. Chto takoe uchebnyj proekt? Moskva: Pervoe sentyabrya, 2010.
- Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogicheskoe projektirovanie: uchebnoe posobie dlya vysshijh uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2005.
- Novikov A.M., Novikov D.A. Obrazovatel'nyj proekt: metodologiya obrazovatel'noj deyatel'nosti. Moskva: 'Egves, 2004.
- Polat E.S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2010.
- Kashurnikova T.M. Problemy chteniya v fukuse uchenicheskijh issledovanij. Na putyah k novoj shkole. 2013; 1: 45 – 48.
- Savenkova L.G. Tvorcheskoe zadanie v praktike raboty pedagoga obrazovatel'noj oblasti «iskusstvo». Pedagogika iskusstva. 2007; 1: 62 – 72.
- Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. Obrazovanie v prostranstve kul'tury. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
- Nilova T.M., Shejko N.G. Veshchi i ih sekrety: organizaciya processa issledovaniya doskol'nikami mira predmetov. Detskij sad: teoriya i praktika. 2015; 9: 70 – 79.
- Bajburin A. 'Etnograficheskij muzej: semiotika i ideologiya. Neprikosnovennyj zapas. 2004; 1. Available at: <http://www.zh-zal.ru/nz/2004/1/bab13.html>
- Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. Obrazovanie v prostranstve kul'tury. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
- Shpilina N.B. Filosofskoe issledovanie veschi: netrivial'nost' prostoty i vneobydennost' povsedennosti (recenziya na knigu: Sila prostyh veschej. Sbornik statej pod red. S.A. Lishaeva. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2014. 384 s. (Tela mysli). Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014; 3: 159 – 163.
- Antipova T.B. 'Ekspertiza kul'turnyh cennostej tradicionnoj kul'tury: iz opyta raboty Volgogradskogo hudozhestvenno-ekspertnogo soveta po narodnym hudozhestvennym promyslaml. Filosiya i kul'turologiya v sovremennoj 'ekspertnoj deyatel'nosti: Kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 221 – 232.
- Nikiforova L.V. Vosemnadcattyj vek: dekorativnoe iskusstvo i politiki identichnosti. Kartina cheloveka: filosofiya, kul'turologiya, kommunikaciya. Kollektivnaya monografiya. Pod red. V.P. Solomina, V.A. Rabosha, V.I. Streichenko. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 495 – 503.
- Mel'nikova-Grigor'eva E. Bezdelushka, ili zhertvoprinoshenie prostyh veschej. (Filosoficheski-semioticheskie zametki po pustyakam). Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2008.
- Bodler Sh. Ob iskusstve. Per. s fr. N.I. Stolyarovoj, L.D. Lipman. Moskva: Iskusstvo, 1986: 283 – 315.
- Kopytoff I. Kul'turnaya biografiya veschej: tovarizaciya kak process. Sociologiya veschej: sbornik statej. Pod red. V. Vahstajna. Moskva: Izdatel'skij dom «Territoriya buduschego», 2006: 134 – 168.

Статья поступила в редакцию 11.04.19

УДК 379.815

Vasilkovskaya M.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: margo197411@rambler.ru
Ponomarev V.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ponomarev63@mail.ru

PEDAGOGY OF VOLUNTEERING: CONTRADICTIONS, PROBLEMS AND PROSPECTS. The article discusses contradictions of the pedagogy of volunteering, noting that the basis of this phenomenon is the institution of volunteering, as a multifactorial-conditioned developing system has a degree of freedom, but it is subject to significant limitations of both internal and external nature. The authors have identified three groups of pedagogical contradictions in the phenomenon of pedagogy of volunteering, which include socio-pedagogical contradictions reflecting inconsistencies between social processes in society, the needs and need for institutionalized volunteering and the insufficiently developed pedagogical system supporting the activities of the institute of volunteering as an effective means of involving participants in the process of cultural practice; organizational and pedagogical (including professional and pedagogical) contradictions that arise in the very pedagogical system of the institute of volunteering, in the process of organizing educational, creative and professional activities of participants in this process; personality and creative contradictions within the personality of participants in the process, including students as a subject of the educational process in a higher education institution, reflect the reasons for the development of a person's professional development.

In the article, the authors emphasize that the contents of the discipline "Pedagogy of Volunteering" is planned as a systematic preparation of students, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education – bachelor degree in the direction of training 51.03.03 "Social and cultural activities". The most significant elements in the study of the pedagogy of volunteering include the psychological and pedagogical analysis of socio-cultural phenomena and problems of society; modeling of social situations and identifying ways to solve them; psychological and pedagogical diagnostics; pedagogical technologies with separate target groups; technology volunteering with individual target groups; psychological and pedagogical training of a volunteer social and cultural specialist; career guidance activities. The authors note that the pedagogy of volunteering involves the complex use of tools, forms and methods of pedagogy and provides a positive trend not only in gaining knowledge of the theory and practice of social and cultural activities, but also in the development of students' social and cultural creativity. The authors claim that the aspects listed in the article are the basis for attracting attention to the discipline "Pedagogy of Volunteering", which contributes to the formation of the competencies established by the federal state educational standard of higher education; allow to consider the possibility of including this discipline in the educational process of "Social and cultural activities".

Key words: pedagogy of volunteering, institute of volunteering, contradictions, problems, prospects, competencies, discipline, socio-cultural activities.

М.И. Васильковская, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: margo197411@rambler.ru
В.Д. Пономарев, д-р пед. наук, проф., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ponomarev63@mail.ru

ПЕДАГОГИКА ВОЛОНТЁРСТВА: ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются противоречия педагогики волонтерства, отмечая, что основой данного феномена служит институт волонтерства – как многофакторная-обусловленная развивающаяся система имеет степень свободы, но при этом подвержен существенным ограничениям как внутреннего, так внешнего характера. Авторами выделены три группы педагогических противоречий феномена педагогики волонтерства, к которым относятся социально-педагогические противоречия, отражающие несоответствия между социальными процессами общества, потребности и необходимости в институализированной волонтерской деятельности и недостаточной разработанностью педагогической системы поддержки деятельности института волонтерства, как эффективного средства вовлечения участников процесса в социально-культурную практику; организационно-педагогические (включая профессионально-педагогические) противоречия, которые возникают в самой педагогической системе института волонтерства, в процессе организации учебно-творческой и профессиональной деятельности участников данного процесса; личностно-творческие противоречия внутри личности участников процесса, в том числе студентов как субъекта учебно-воспитательного процесса в вузе отражает причины становления профессионального развития личности.

В статье авторы акцентируют внимание на то, что содержание дисциплины «Педагогика волонтерства» планируется как системная подготовка студентов, в соответствие с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность». В качестве наиболее значимых элементов в изучении педагогики волонтерства можно назвать следующие: психолого-педагогический анализ социально-культурных явлений и проблем общества; моделирование социальных ситуаций и определение путей их решения; психолого-педагогическая диагностика; педагогические технологии с отдельными целевыми группами; технологии волонтерской деятельности с отдельными целевыми группами; психолого-педагогическая подготовка волонтера-специалиста социально-культурной сферы; профориентационная деятельность. При этом, авторами отмечается, что педагогика волонтерства предполагает комплексное применение средств, форм и методов педагогики и обеспечивает положительную тенденцию не только в получении знаний теории и практики социально-культурной деятельности, а также в развитии социально-культурного творчества студентов. Авторы утверждают, что перечисленные в статье аспекты являются основой привлечения внимания к дисциплине «Педагогика волонтерства», которая способствует формированию компетенций, установленных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования; позволяют рассмотреть возможность включения данной дисциплины в образовательный процесс по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность».

Ключевые слова: педагогика волонтерства, институт волонтерства, проблемы, противоречия, перспективы, компетенции, дисциплина, социально-культурная деятельность.

В современных социально-экономических условиях в России перед учреждениями высшего образования возникает проблема выбора образовательных технологий обучения, дающих возможность выпускникам готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: технологической, педагогической, организационно-управленческой, проектной, художественно-творческой; при этом формировать компетенции: универсальные, общепрофессиональные, профессиональные. Решение данной проблемы возможно в организации обучения студентов вуза теории и практики реализации волонтерской деятельности, а именно в деятельности института волонтерства молодежи в социально-культурной сфере.

Под институтом волонтерства нами понимается социальный институт, представляющий собой самостоятельное общественное образование, которое имеет свою логику развития, систему ценностей, норм, идеалов, а также образцов поведения людей в общественно-полезной деятельности на принципах безвозмездности [1].

Основываясь на исследованиях ученых Е.С. Азаровой, С.В. Алещенко, Е.В. Акимовой, Л.В. Вандышевой, Г.П. Медведевой, Л.Е. Никитиной, Е.А. Олениной Г.В. Пановой, С.В. Тетерского и др., волонтерскую деятельность можно рассматривать как важный психолого-педагогический ресурс для приобретения обучающимися высшей школы жизненного, практического опыта, реализации ими своего творческого потенциала, развития нравственных ценностей, системного

восприятия будущей профессиональной деятельности, воспитания профессионально-значимых качеств личности [2].

Анализ изученной литературы и опыт организации волонтерской деятельности студентов вуза позволяет нам акцентировать внимание на том, что личностно-профессиональное развитие обучающихся в высшей школе происходит более эффективно на основе их участия в деятельности института волонтерства, связанных возможностью осуществлять социально-значимую деятельность в том числе и средствами социально-культурной деятельности.

Отметим, что источником функционирования и развития педагогического процесса, в том числе и волонтерской деятельности, являются противоречия. Противоречие – это положение, при котором что-либо одно исключает другое, не совместимое с ним. В педагогическом словаре противоречие определяется как несоответствие, возникающее и углубляющееся в процессе педагогической практики между устаревшими представлениями, концепциями, взглядами, системами и новыми, усложняющимися требованиями жизни к личности. Последние могут быть удовлетворены лишь новым содержанием, формами, методами воспитания и обучения [3, с. 89].

Рассматривая противоречия педагогики институализированного волонтерства, отметим, что институт волонтерства – как многофакторная-обусловленная развивающаяся система имеет степень свободы, но при этом подвержен существенным ограничениям как внутреннего, так внешнего характера. Но при этом,

в педагогике института волонтерства большое значение оказывают возрастные, индивидуальные, культурные и профессиональные особенности личности участников процесса. Все это порождает в ней внутренние противоречия различного рода, которые могут выступать стимулом или препятствием для дальнейшего эффективного развития института волонтерства и внедрения педагогики института волонтерства в образовательный процесс высших учебных заведения.

Анализ научных исследований позволил нам выделить три группы педагогических противоречий феномена педагогики волонтерства. **Социально-педагогические противоречия** отражают несоответствия между социальными процессами общества, потребности и необходимости в институализированной волонтерской деятельности и недостаточной разработанностью педагогической системы поддержки деятельности института волонтерства, как эффективного средства вовлечения участников процесса в социально-культурную практику.

Организационно-педагогические (включая профессионально-педагогические) противоречия возникают в самой педагогической системе института волонтерства, в процессе организации учебно-творческой и профессиональной деятельности участников данного процесса. В данном случае возникает противоречие между имеющимся развивающим потенциалом института волонтерства и недостаточной разработанностью методики формирования и развития профессиональных качеств участников института волонтерства, в том числе и студенческой молодежи, как социально-педагогической практики творческого развития и самореализации личности.

Личностно-творческие противоречия внутри личности участников процесса, в том числе студентов как субъекта учебно-воспитательного процесса в вузе отражает причины становления профессионального развития личности. Высшая школа должна подготовить советующие требованиям времени кадры для социально-культурной сферы – специалистов ярких, интересных, **инициативных**, которые хотят работать и добиваться новых профессиональных высот.

Стратегию подготовки бакалавров и магистров социально-культурной деятельности в высшей школе определяют ряд нормативно-правовых документов, среди которых выделим Основы государственной культурной политики, стратегия государственной культурной политики, основные положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат, примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» [4].

Модернизация российского высшего образования, сопряжение Федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, реализация компетентностного подхода при формировании образовательных программ определяют приоритетность учета требований работодателей к уровню подготовки выпускников вузов. Традиционной для вузов культуры является подготовка кадров для учреждений социально-культурной сферы. Важнейшим опытом для вузов культуры в области образования и обеспечения качества подготовки специалистов социально-культурной деятельности выступает проектноориентированная политика, в которой тесно связаны образование, культура, экономика, бизнес и социальная политика – ведущие типы социально-культурной, творческой и деловой активности [5].

Определяющим фактором совершенствования подготовки кадров для данных учреждений всегда были и остаются потребности практической деятельности в учреждениях социально-культурной сферы, поэтому важным аспектом подготовки бакалавров и магистров социально-культурной деятельности является развитие партнерских отношений между учреждениями высшего образования и учреждениями социально-культурной сферы, позволяющая осуществлять поиск эффективных практико-ориентированных технологий формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у обучающихся по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность».

В настоящее время выпускник по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» должен в полной мере владеть знаниями о новых исследованиях в теории и практике социально-культурной деятельности, в том числе о волонтерстве.

Волонтерская деятельность молодежи может стать этапом профессионального становления личности, при этом, основные задачи педагогики волонтерства, как самостоятельной дисциплины или отдельного раздела (модуля) дисциплины «Педагогика досуга» соответствуют требованиям к результатам освоения программы бакалавриата, а именно категориям универсальных компетенций, таких как:

- системное и критическое мышление (УК-1);
- разработка и реализация проектов (УК-2);
- командная работа и лидерство (УК-3);
- коммуникация (УК-4);
- межкультурное взаимодействие (УК-5);
- самоорганизация и саморазвитие (в том числе и здоровьесбережение) (УК-6, УК-7);
- безопасность жизнедеятельности (УК-8).

Содержание дисциплины «Педагогика волонтерства» планируется как системная подготовка студентов, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность».

В качестве наиболее значимых элементов в изучении педагогики волонтерства можно назвать следующие:

- психолого-педагогический анализ социально-культурных явлений и проблем общества;
- моделирование социальных ситуаций и определение путей их решения;
- психолого-педагогическая диагностика;
- педагогические технологии с отдельными целевыми группами;
- технологии волонтерской деятельности с отдельными целевыми группами;
- психолого-педагогическая подготовка волонтера-специалиста социально-культурной сферы;
- профориентационная деятельность.

При этом, считаем важным становление волонтера, опираясь на уровень подход, где каждый уровень представляет собой совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, обеспечивающая выпускника способностью осуществлять профессиональную деятельность в следующих областях: а) образование и наука (в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего, дополнительного образования детей и взрослых); б) социальное обслуживание (в сфере социального обеспечения; в сфере удовлетворения культурных потребностей социально-незащищенных групп населения посредством приобщения к социально-культурной деятельности; в) культура и искусство (в сфере технических процессов художественной деятельности); г) в сфере реализации государственной культурной политики; д) в сфере организации деятельности учреждений культуры, способствующей культурному развитию населения, содействию культурно-воспитательной работе учреждений дополнительного образования детей, общеобразовательных учреждений, а также организации свободного времени и стимулирования социально-культурной активности населения России [4].

Вместе с тем, педагогика волонтерства в сфере досуга призвана раскрывать сущность, закономерности формирования и развития института волонтерства, его психолого-педагогическое обеспечение, средства, формы, методы и практические пути реализации волонтерской деятельности, а так же способы повышения её результативности.

В процессе изучения «Педагогика волонтерства» и включение её в дисциплины основной образовательной программы, по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность», студенты смогут овладеть профессиональными умениями и навыками в сфере реализации технологий и форм организации современной социально-культурной деятельности; могут участвовать в разработке и реализации крупных и локальных социально культурных акций и проектов различного уровня, формирующих у студентов представление об особенностях современной социально-культурной деятельности Российской Федерации.

Отметим, что педагогика волонтерства предполагает комплексное применение средств, форм и методов педагогики и обеспечивает положительную тенденцию не только в получении знаний теории и практики социально-культурной деятельности, а также в развитии социально-культурного творчества студентов.

Именно данные аспекты являются основой привлечения внимания к дисциплине «Педагогика волонтерства» способствующей формированию компетенций установленных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, а так же и включения её в образовательный процесс для обучающихся по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность».

Библиографический список

1. Васильковская М.И. Педагогика волонтерства в подготовке бакалавров социально-культурной деятельности. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. Казань: КазГИК, 2018 № 2: 115 – 117.
2. Васильковская М.И., Пономарев В.Д. Педагогика волонтерства в молодежной среде. *Вестник МГУКИ*. Москва: МГИК, 2018, № 4 (84): 142 – 152.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования* Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
5. Пономарев В.Д., Шунков А.В. Социально-культурная деятельность: государственная культурная политика и качество профессионального образования *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. Кемерово: КемГИК, 2016; 37-2: 175 – 184.

References

1. Vasil'kovskaya M.I. Pedagogika volonterstva v podgotovke bakalavrov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. Kazan': KazGik, 2018 № 2: 115 – 117.
2. Vasil'kovskaya M.I., Ponomarev V.D. Pedagogika volonterstva v molodezhnoj srede. *Vestnik MGUKI*. Moskva: MGIK, 2018, № 4 (84): 142 – 152.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar': Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.03 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya* Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
5. Ponomarev V.D., Shunkov A.V. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': gosudarstvennaya kul'turnaya politika i kachestvo professional'nogo obrazovaniya *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. Kemerovo: KemGik, 2016; 37-2: 175 – 184.

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 371

Gasanova A.M., postgraduate, Department of Arts and Crafts and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: radjabov-izo@mail.ru

THE ANALYSIS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE PROBLEMS OF VISUAL LEARNING. The article deals with the analysis of historical and pedagogical research at various stages of its development. The role and importance of visual means of education, as well as the method of its competent use, which is a strong condition for the effectiveness of the educational process, are emphasized in detail. The author concludes that a new perspective of understanding the principle of visualization is associated with the use of computer technologies that can simulate various visual abstractions. With the help of computer technology are created and used virtual visual materials, so you can select virtual or computer visibility. Visual AIDS are specially created constructs that facilitate the assimilation of educational material by students. The main provisions on which the development of visual AIDS is based are the structure of the pedagogical process.

Key words: visibility of training, historical and pedagogical researches, stages of development, school, pupils of schools.

А.М. Гасанова, аспирант каф. декоративно-прикладного искусства и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru

АНАЛИЗ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ НАГЛЯДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается анализ историко-педагогических исследований на различных этапах её развития. Подробно подчеркивается роль и значение наглядных средств обучения, а также методика грамотного её использования, которая является достаточно веским условием эффективности протекания учебного процесса. Автор делает вывод о том, что новый ракурс понимания принципа наглядности связан с использованием компьютерных технологий, которые могут моделировать различные наглядные абстракции. С помощью компьютерных технологий создаются и применяются виртуальные наглядные материалы, поэтому можно выделить виртуальную или компьютерную наглядность. Наглядные пособия являются специально созданными конструктами, облегчающими усвоение учащимися учебного материала. Основными положениями, на которых основывается разработка наглядных пособий, является структура педагогического процесса.

Ключевые слова: наглядность обучения, историко-педагогических исследований, этапы развития, школа, учащихся школ.

За последние годы вновь становится актуальной проблема наглядности при обучении. Это объясняется многими причинами. Существенно расширилась область наглядности и усложнился её инвентарь. Когда-то наглядность в обучении носила исключительно предметный характер, например, вводя новое слово, показывали обозначаемый им предмет или его изображения. Условия применения наглядности в обучении на различных этапах истории развития достаточно противоречивы. Основная задача наглядности- базировать развитие мышления учащихся на чувственно-наглядных впечатлениях, связать школу с жизнью. И в то же время обучение происходит не в реальной жизни, а в школе.

На протяжении веков школа накопила достаточно большой опыт средствами наглядного обучения детей, учащихся. Исторически сложились различные точки зрения на понятие эффективность, применения различных методов и принципов обучения наглядными средствами в историко-педагогических исследованиях ученых и педагогов.

Проблема значимости применения наглядности познавательную и художественную деятельность учащихся, а также методика грамотного её использования является достаточно веским условием эффективности протекания процесса [1].

Одним из важнейших положений дидактики является использование наглядных средств обучения для формирования у школьников образных представлений, формирования понятий отвлеченных связей и зависимостей между ними. Поэтому, так важно использование наглядных (демонстрационных) пособий и технических (мультимедийных) средств обучения на уроках в школе.

История использования принципа наглядности в обучении имеет длительный путь. Еще за несколько веков до нашей эры к нему обращались в школах Китая, Древнего Египта, Греции, Рима и других странах. Идея наглядности как принципа обучения, прежде всего, связана с именем Аристотеля.

Проблема наглядности в обучении активно развивается в трудах выдающихся мыслителей и педагогов, как И.Г. Песталоцци, Т. Кампанелла, Дж. Локк, Р. Оуэн, Ж.-Ж. Руссо, И. Герbart, А. Дистерверг и других, которые уточнили его сущность, выделили два уровня восприятия (внешнее и внутреннее). Обосновали психологические особенности использования наглядности при обучении детей разных возрастов [2].

Большой вклад в развитие исследуемой проблемы внесли российские последователи Я.А. Коменского, Ф.И. Янкович, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков,

В.Ф. Одоевский, В.Г. Белинский и другие. Они считали, что в воспитании и обучении детей необходимо опираться на факты и наблюдения, постепенно переходить от конкретного к общему.

Теоретическое обоснование принципа наглядности обучения первым в педагогической практике дал Я.А. Коменский. Он обосновал принцип наглядности как «фундамент усвоения обучения». Он считал наглядность золотым правилом обучения. Для обоснования наглядности он много раз приводил знаменитую эмпирическую фразу: «Ничего не может быть в сознании, что заранее не было дано в ощущении» [3].

Рисунок и картина – вот те средства, с помощью которых ученик может свободно представить изучаемые по книгам предметы, события и явления. Коменский был первым, кто возвел наглядность до уровня основного вопроса дидактики и разработал определенную теорию наглядности. На самых ранних стадиях развития человеческого общества, когда обучение было напрямую связано с трудовой деятельностью взрослых, дети не испытывали особых затруднений, чтобы понять и представить, то, чему их учили.

В понимании Я.А. Коменского, именно наглядность становится важным и решающим фактором усвоения учебного материала, так как она означает чувственное познание, являющееся источником знаний. Отсюда он делает вывод: чем больше наглядности, тем больше опоры на чувственное знание, а следовательно, лучше развивается разум [3].

Профессор В.Ф. Зуев высказал мысль о немеханическом запоминании материала, а о сознательном его усвоении. Для этого он рекомендовал вести обучение на основе предметности и наглядности, а таблицы, картины и другие средства использовать в тех случаях, когда невозможно предоставить натуральные предметы природы [2].

Основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский развил учение о наглядности в обучении. Он полагал, что наглядное обучение строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребёнком; выступает мощным средством формирования мыслительной деятельности на основе чувственного образа, служит основой природы сообразного обучения. Эти идеи становятся определяющими в развитии отечественной педагогической мысли (Н.И. Пирогов, А.Н. Герд, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, М.А. Корф, В.Я. Стоюнин и др.) [4].

Выдающийся педагог и методист в области начального обучения К.Д. Ушинский дал глубокое психолого-педагогическое обоснование наглядности обучения.

По его мнению, наглядные пособия являются одними из средств для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа ребенка. Таким образом, не само наглядное пособие, а чувственный образ, который сформирован на основе наглядного пособия и является главным в обучении. К.Д. Ушинский разработал ряд способов и приемов работы с наглядными пособиями и существенно обогатил методику наглядного обучения [5].

Известный педагог конца XIX – XX века П.Ф. Каптерев раскрыл истоки наглядного обучения, показал его роль в начальном воспитании и образовании детей, обосновал теорию наглядного обучения. Он выделил виды наглядности: «полная наглядность, половинная и наглядность умственная или по памяти» и дал им характеристику. П.Ф. Каптерев предлагал использовать наглядность на всех этапах педагогического процесса.

Автор «Методики естествознания в начальной школе» М.Н. Скаткин утверждал, что наглядное пособие помогает образовать отчетливость представлений в сознании детей о предметах, явлениях природы. Он считал, что наглядные пособия особенно необходимы при изучении предметных явлений, которые недоступны для непосредственного восприятия их органами чувств.

Проблемой наглядности в обучении занимаются в настоящее время такие специалисты, как И.П. Конобеевский, Н.М. Шахмаев, Г.Ф. Суворова, Л.П. Прессман и многие другие.

Н.М. Шахмаев видел основное значение наглядности в том, что она помогает вырабатывать соответствующие понятия. Поэтому значение принципа наглядности при обучении в младших классах огромно [6].

И.М. Сеченов считал, что прочные знания надолго сохраняются в памяти и могут воспроизводиться в любое время. Учитель в состоянии приостановить процесс забывания, продумано используя различные методы, приемы и средства обучения на уроках.

Одним из путей достижения прочности знаний в педагогической практике является широкое применение различных видов наглядности в обучении. Стремясь обогатить умственный опыт школьников, учитель применяет на уроке различные натуральные предметы и их изображения: макеты, муляжи, картинки и т. д. В качестве наглядных материалов используются различные схемы, чертежи, карты и пр.

Все наглядные пособия дают детям более конкретное представление о вещах, предметах, явлениях, о которых учитель рассказывает на уроках. Материал оказывается наиболее понятным, доходчивым, а значит, и запоминается более прочно, чем только словесный рассказ учителя.

От средств обучения зависит в значительной степени выбор методов преподавания. Но следует помнить, что построение уроков зависит не от учебных пособий, а от того, какие пути формирования понятий намечены учителем при подготовке к занятию. Методически верное использование наглядности, лабораторного оборудования развивает любознательность. Материальная база обучения дает возможность широко применять исследовательские приемы в процессе овладения знаниями.

Подбор учебных пособий, необходимых для преподавания, является очень существенной частью формирования пропедевтических знаний. Учитель должен научиться планировать комплекс используемых средств наглядности с целью повышения качества естественнонаучных знаний учащихся.

Сегодня значимость наглядного обучения общепризнана [7]. Вопрос заключается в том, как принцип наглядности реализуется на практике. И хотя важная роль в формировании природоведческих знаний отводится непосредственно наблюдениям учащихся в природе, в определенных ситуациях необходимо компенсировать невозможность таких наблюдений разнообразными наглядными средствами обучения.

В современной дидактике к различным видам восприятия относится понятие наглядность. Абсолютными преимуществами перед другим не обладает ни один из видов наглядных пособий. При изучении предмета «Изобразительное искусство» имеют натуральные объекты и изображения или близкие к натуре.

Важным является использование наглядных средств целенаправленно, так, чтобы не загроздить урок большим количеством наглядных пособий. В педагогической практике применение наглядных средств обучения сочетается со словом педагога.

Знание учителем начальных классов форм сочетания слова и средств наглядности, их вариантов, сравнительной эффективности дает возможность творчески применять наглядные средства обучения сообразно поставленной дидактической задаче, особенностям учебного материала и другим конкретным условиям.

Итак, из всего сказанного выше следует вывод, что значение использования наглядных средств обучения на уроках позволяет:

- 1) повышать эффективность уроков;
- 2) сделать процесс обучения более интересным и наглядным;
- 3) развивать познавательную способность учащихся;
- 4) организовать самостоятельную работу обучающихся.

Наглядность есть такой целенаправленный и специально организованный показ учебного материала, который подсказывает учащимся законы изучаемого явления, в данном случае позволяет творчески открыть эти законы или убедиться в их достоверности.

Наглядности в обучении присущи следующие характеристики:

- 1) она служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний;
- 2) является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти;
- 3) образует фундамент развития творческого воображения и мышления;
- 4) является критерием достоверности приобретаемых знаний;
- 5) оказывается приемом развития памяти путем её опоры на различные органы ощущений и впечатлительность;
- 6) соответствует склонности учащихся мыслить формами, красками, звуками, ощущениями вообще;
- 7) обеспечивает обратную связь чувственно-наглядного впечатления, образа памяти и образа творческого воображения;
- 8) мышечно-двигательная наглядность осуществляется в виде двигательных формул, содержащих зрительные, двигательные и слуховые элементы.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- 1) применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;
- 2) наглядность должна использоваться в меру и показывать её следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- 3) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- 4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- 5) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явления;
- 6) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;
- 7) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Новый ракурс понимания принципа наглядности связан с использованием компьютерных технологий, которые могут моделировать различные наглядные абстракции. С помощью компьютерных технологий создаются и применяются виртуальные наглядные материалы, поэтому можно выделить виртуальную или компьютерную наглядность.

Наглядные пособия являются специально созданными конструктами, облегчающими усвоение учащимися учебного материала. Основными положениями, на которых основывается разработка наглядных пособий, является структура педагогического процесса.

Библиографический список

1. Герд А.Я. *Избранные педагогические труды*. Москва: АПН РСФСР, 1953.
2. Казеичева И.Н. Особенности использования современных информационных технологий в работе учителя начальных классов. *Начальная школа*. 2011; 3: 31 – 34.
3. Ксензова Г.Ю. *Инновационные технологии обучения и воспитания школьников*: учебное пособие. Москва, 2005.
4. Плешаков А.А. *Окружающий мир. Тесты. 1 класс*. Москва: «Просвещение», 2015.
5. Подласый И.П. *Педагогика начальной школы: учебник для студентов*. Москва: Владос, 2004.
6. Суворова Г.Ф. *Особенности применения технических средств в учебно-воспитательном процессе начальной школы*. Москва, Просвещение 1975.
7. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы»*. Ростов-на-Дону, 2011. Сер. Серия «Высшее образование».

References

1. Gerd A.Ya. *Izbrannyye pedagogicheskie trudy*. Moskva: APN RSFSR, 1953.
2. Kazeicheva I.N. Osobennosti ispol'zovaniya sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy v rabote uchitelya nachal'nykh klassov. *Nachal'naya shkola*. 2011; 3: 31 – 34.
3. Ksenzova G.Yu. *Innovatsionnye tekhnologii obucheniya i vospitaniya shkol'nikov*: uchebnoye posobie. Moskva, 2005.
4. Pleshakov A.A. *Okruzhayushchij mir. Testy. 1 klass*. Moskva: «Prosveshchenie», 2015.
5. Podlasyj I.P. *Pedagogika nachal'noj shkol'y: uchebnik dlya studentov*. Moskva: Vlados, 2004.
6. Suvorova G.F. *Osobennosti primeneniya tekhnicheskikh sredstv v uchebno-vospitatel'nom processe nachal'noj shkol'y*. Moskva, Prosveshchenie 1975.
7. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkol'y: uchebnoye posobie dlya magistrrov, aspirantov i slushatelej sistemy povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki, obuchayushchihya po dopolnitel'noj programme dlya polucheniya kvalifikatsii "Prepodavatel' vysshej shkol'y"*. Rostov-na-Donu, 2011. Ser. Seriya «Vyshee obrazovanie».

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 372.881.1

Goncharov S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Academy of Armed Forces of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svaga1962@mail.ru

Kozhevnikov D.M., teacher, Department of Pedagogy, Military University of Armed Forces of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rkbs999@mail.ru

POLITICAL-MILITARY WORK IN THE RED ARMY IN 1920S-EARLY 1930S: HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS. In article it is told about the basic contradictions put before military pedagogy and psychology in the thirties in business of preparation of experts of military-political work in the Red Army. The contribution of military teachers and psychologists to training and education of military-political workers are described. The characteristic of the basic approaches and concepts of training, education and psychological preparation of military men of the Red Army is given. The basic lines of efficiency of military-political work in 1920s – the beginning of 1930s, and the problems of military-political preparation are listed. The characteristic of relationships of cause and effect between the mechanistic approach to training and education and quality of military-political work is given.

Key words: military-political work, training, education, military pedagogy, military psychology, psychophysiology, рефлексология, Marxism, ideology, political education, tests, бихевиоризм, the person, didactic principles.

С.В. Гончаров, канд. пед. наук, проф. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Общевоинская академия Вооруженных сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svaga1962@mail.ru

Д.М. Кожевников, преп. каф. педагогики, Военный университет Вооруженных сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tovarish974@mail.ru

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ РАБОТА В РККА В 1920-Х – НАЧАЛЕ 1930-Х ГОДОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье говорится об основных проблемах, поставленных перед военной педагогикой и психологией в 30-х годах в деле подготовки специалистов военно-политической работы в РККА. Описываются вклад военных педагогов и психологов в обучение и воспитание военно-политических работников. Дана характеристика основных подходов и концепций обучения, воспитания и психологической подготовки военнослужащих Красной Армии. Перечислены основные черты эффективности военно-политической работы в период 1920-х – начала 1930-х годов, а также недостатки и проблемы военно-политической подготовки. Дана характеристика причинно-следственных связей между механистическим подходом к обучению и воспитанию и качеством военно-политической работы.

Ключевые слова: военно-политическая работа, обучение, воспитание, военная педагогика, военная психология, психофизиология, рефлексология, марксизм, идеология, политическое воспитание, тесты, дидактические принципы.

В современных условиях усиления информационно-психологического противоборства и угроз невоенного характера неизмеримо возрастает роль морально-политического единства армии и общества. Специфика и особенность т.н. «гибридной войны» заключается в том, что объектом информационно-психологических угроз стали не только и не столько Вооруженные силы, сколько общество в целом и человеческая личность как таковая. В этих условиях встает задача усиления в военно-политической работе психолого-педагогического, воспитательного элемента. В этой связи военно-политическая работа будет нацелена на формирование у военнослужащих во-первых, политической лояльности, а во-вторых, воспитания и формирования вполне определенных личностных качеств: воина-государственника, надежного и преданного защитника Отечества, носителя традиционных духовно-нравственных ценностей. В поисках ответов на актуальные вызовы современности и практические вопросы, связанные с решением задач возрождения военно-политической работы в Вооруженных силах РФ в новых условиях нам представляется актуальным обратиться к незаслуженно забытому опыту становления военно-политической работы в Рабоче-крестьянской Красной Армии в период 1920-х – начала 30-х годов XX века [1 – 42].

В этот короткий исторический период военно-политическая работа также находилась в стадии становления. В военном образовании и подготовке военно-политических работников ярко проявлялись такие черты, как: синтез идейности и дидактики, тесная связь военно-политической работы с военно-научной, единство теории и практики при приоритете последней, приоритет воспитания над обучением, придание военно-политической работе научно-исследовательского характера, практическая направленность в обучении, формирование и воспитание бойца качественно нового типа для будущей войны, сочетание идей патриотизма и интернационализма. Еще одной немаловажной особенностью выступало то, что этот процесс сопровождался острой полемикой, содержательными дискуссиями в открытой военно-политической печати, постановкой существенных проблемных вопросов о путях становления военно-политической работы в РККА. В военно-научной среде господствовала атмосфера открытости в выражении. В военно-патриотическую деятельность были вовлечены широкие массы населения и особенно – молодежь. Шла массовая пропаганда военных и военно-научных знаний во всех слоях общества. Красноармеец 20-30-х годов представлял собой человека традиционного общества, выходца преимущественно из крестьянской среды. Такой солдат не годился для будущей войны техники и идеологий. Необходимо было выработать педагогические основы воспитания нового типа бойца. На повестке дня стояла настоящая сверхзадача: необходимо было в кратчайшие сроки перестроить не только личность бойца, но и его когнитивную сферу, поведенческий стереотип, систему мотивации, характер взаимосвязи психических процессов и психических состояний военнослужащего и при этом не сломать его как личность. Удивительно, но эта задача была решена в исторически кратчайшие сроки. Причем решена так, что в ходе подобной трансформации его морально-нравственная и культурная основа осталась неповрежденной. Личность вчерашнего крестьянина, пришедшего в Красную Армию,

была всесторонне исследована, переработана, трансформирована для требований войны индустриальной эпохи. Великая Отечественная война доказала это.

Между тем, проблемы подготовки военно-политических работников сегодня снова стали актуальны. Так, одно из противоречий современной подготовки политработников нового типа заключается в усилении роли информационно-пропагандистского противоборства с одной стороны и недостаточным идеологическим наполнением этой борьбы – с другой. Разрешение этого противоречия лежит, наряду с другими мерами, в поиске новых путей педагогического и воспитательного воздействия. Так, если сопоставить историю становления военно-политической работы с её современным состоянием, то можно заметить следующее: «зоной ближайшего развития» красноармейца 1920-х – 30-х годов была вся личность военнослужащего. Развивать можно было любую её сферу: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, – результаты были практически гарантированы и определялись главным образом педагогическим мастерством обучающего. Современный же курсант развит вроде бы всесторонне, но усваивает знания в готовом виде, некритично и крайне поверхностно. Он, с одной стороны, перегружен информационно, и при этом «недогружен» интеллектуально. Он сам в состоянии добыть необходимые ему знания во многих областях, но не в состоянии их осмыслить и превратить в сложные умения и навыки.

Военно-политическая работа относится именно к таким сложным навыкам, однако педагогические основы подготовки к такой работе нужно возрождать [42]. Для этого необходимо не только смотреть в будущее, но и извлекать уроки из прошлого. В этой связи нам представляется актуальным обратиться к опыту уникального, но недостаточно исследованного и незаслуженно забытого периода 1920–30-х гг. XX в., когда прогрессивные психолого-педагогические методы и технологии активно внедрялись в военно-педагогический процесс не «сверху», а «снизу». Это происходило по инициативе преподавателей и ученых, исследователей, теоретиков и практиков – в результате осмысления опыта Гражданской и Первой мировых войн, реальной педагогической и войсковой практики, дискуссий и борьбы противоположных мнений и взглядов. Психолого-педагогическая и идейно-политическая проблематика была реальностью военно-профессионального дискурса. Период 20-х – начало 30-х годов характеризуется борьбой разных взглядов на характер военно-политической подготовки и роль морально-политического фактора в будущей войне. Роль и место политработника, методы его подготовки, цели и задачи военной психологии и педагогики в становлении военно-политической работы служили тогда предметом дискуссий на страницах открытой военной печати. Предвоенная обстановка предельно обостряла и актуализировала борьбу взглядов на место и роль военно-политической работы и морально-политической и психологической подготовке бойца Красной армии. Руководство страны и военные специалисты полагали, что главную роль в будущей войне должен был играть человеческий фактор. Позже, в годы Великой Отечественной войны этот взгляд полностью подтвердился.

В 1920-х – начале 30-х гг. военно-политическая работа существовала как научно-обоснованный, практически ориентированный процесс, направленный на

решение задач будущей войны. Характер этой войны ясно представлялся военно-политическим руководством. Война в его понимании должна была носить прежде всего классовый, идеино-политический характер и представлялась не только войной техники, но и столкновением принципиально различных идеологий. Военно-политическая работа мыслилась одним из важнейших элементов такой войны наряду с боевой подготовкой, никто не оспаривал её актуальность и необходимость: «Основа подготовки любой армии – это политическая работа над человеческим материалом» [42]. Споры велись лишь о её роли и месте в бою. Осмысление опыта гражданской войны породило два взгляда на военно-политическую работу. Согласно первому, ВПР представлялась как диалектический, научно-обоснованный, непрерывный процесс, направленный на решение задач будущей войны: «Пройти же через ряд жесточайших кризисов войны, сохраняя взаимодействие с массами, возможно только сохраняя и укрепляя непрерывающуюся политическую работу. Кризисное течение войны требует от нас непрерывности политработы. Восприятие, подготовка, воздействие – вот схема политработника, коллектива, ротной полит-ячейки и политцентра Красной армии – ПУРа, её разрыв ведет к дезорганизации и развалу. Связь и единство их должно служить элементарнейшей основой политработы» [26]. Приверженцы второго взгляда на концепцию ВПР считали, что политработа нужна до боя и после него, а непосредственно в бою для политической агитации нет места. Политработник в ходе боя должен выступать в роли военного рефлексолога и находиться непосредственно в боевой обстановке вместе с бойцами, снижая стрессовое воздействие боя на психику красноармейцев, помогая им действовать в условиях экстремальных факторов боя. В ходе боя военнослужащий должен действовать как автомат-механизм, а его политическое сознание не может ему помочь в этом [17]. Общим мнением было то, что военно-политическая работа была тесно увязана с задачами будущей войны и потребностями войск. Ставка на «человеческий фактор» была обусловлена не только идеологическими, но и военно-техническими причинами. По технической оснащенности РККА значительно уступала вероятным противникам: «Никто из работников Красной армии не предполагает, что в будущей войне наша военная техника будет равняться технике наших врагов. Но мы рассматриваем на иной элемент боя – на человека. Тут у нас будет неоспоримое преимущество. Цель политработы – шифровка, закалка человека – бойца» [24].

Огромную роль в выработке путей и способов психолого-педагогической подготовки будущих политработников сыграли военные педагоги и психологи старой императорской армии. В 1918 г. на службу в РККА поступили специалисты военно-учебного дела Н.М. Александр, А. Верховский, Г.Ф. Гирс, П.М. Измистьев и др. В эти же годы через осмысление зарубежного опыта (идеи В. Лая, Д. Дьюи) военные педагоги стремились теоретически обосновать и создать методическую систему обучения курсантов, которая бы соответствовала потребностям подготовки офицерских кадров. В неизбежно политизированный процесс обучения эти военные специалисты стремились придать ему психолого-педагогическую направленность [34]. В учебном процессе и воспитании войск декларировались идеи гуманизма и равенства.

Мотивация будущих политработников была очень высокой. Преподаватели Высшей военно-педагогической школы им. Толмачева отмечали, что курсанты из простого народа «учились так, как интеллигентская аудитория никогда не училась и не работала, иногда даже падая от истощения» [14]. В основу занятий была положена самостоятельность и практическая коллективная работа, ведущая не только к тому, чтобы знать, но и уметь. Все это должно было научить курсанта и в будущем работать самостоятельно. Трудность задачи при минимальном сроке обучения требовало особо внимательного подбора педагогического персонала. Военные педагоги также работали над собой: пересматривали свои привычные взгляды, искали новые педагогические пути, повышали требования не только к обучаемым, но и к самим себе. Военно-политический институт Красной Армии имени Н.Г. Толмачёва имел такой профессорский состав, которому позавидовало бы не одно заграничное высшее учебное заведение. Незначительный учебный срок и обширность программы заставляли лекторов применять различные методические приемы, как то: составление конспектов, вопросников к курсу, постановку задач для практических работ, указание литературы. Уделялось внимание обмену мнениями, беседам и методу «показывания, а не рассказывания», задачам-примерам практического характера – дать урок, провести беседу, организационное и деловое собрание, написать отчет, открыть клуб, школу, библиотеку, организовать тот или иной кружок. Курсанты издавали рукописный журнал «Красный учитель», который являлся родоначальником «Толмачевца». Курсанты научились обращаться с кино- и фотографическим аппаратом, изготавливали сами диалогитивы для проходимого курса. Шагом к реорганизации учебной жизни было включение курсантов и слушателей сперва в предметные комиссии. Курсанты посещали также наиболее важные гарнизонные совещания просветительских работников, собрания учителей красноармейских школ, библиотек, клубов, художественного и школьно-курсового совета, драматической мастерской, которая впоследствии слилась с Учительским Институтом [4].

Г.Ф. Гирс, главный редактор «Военно-педагогического журнала» ставил, как сейчас говорят, амбициозные задачи: добиваться выработки у командира политических качеств воспитателя, а в личности военного педагога – формирование качеств воспитателя как приоритетных. «Следует на первое место выделить требование, чтобы преподаватель смотрел на себя не как на лектора, а как на воспитателя инструктора» [12]. Преподавательский состав видел свою задачу не в

столько в образовании политработников, сколько в формировании и воспитании бойцов нового типа. Решение данной задачи виделось им в гармоничном синтезе идейности и дидактики, основанном на базе культурно-исторической преемственности. Решить такую задачу мог, по мнению Г.Ф. Гирса только «новый тип военного педагога». Такой педагог должен был «понимать значение выдвинутых русской революцией идеалов, и вместе с тем отчетливо усвоить приемы дидактического воздействия, основывающиеся на методах активного обучения, с применением трудовых процессов, при условии сохранения широкого научного базиса для обоснования учебных предметов [11]. В рамках решения этой задачи слушатели Академии под руководством Г.Ф. Гирса, приступили к реферированию отдельных вопросов, относящихся к военному строительству и военной педагогике/ Российское военное образование традиционно носило опережающий характер по отношению не только к потребностям армии, но и к развитию общества в целом [1]. В лице Г.Ф. Гирса и его единомышленников эта тенденция была продолжена даже в крайне непростых условиях середины 20-х – начала 30-х годов. В этих условиях единственным институтом воспитания войск являлась военно-политическая работа.

По замыслу «красной военной профессуры», военно-политическая и военная научная работы объединялись в единое целое. Их синтез должен был стать «локомотивом» для создания нового типа «школы будущего» – инновационной, как бы сейчас сказали, модели образования для всей республики Советов. Целью такой «гармонической школы» выступало воспитание нового человека: «гармоничного», всесторонне развитого гражданина, а не только солдата. Г.Ф. Гирс писал: «Воспитание должно воодушевляться лозунгами создания героического человека, сильного волевыми навыками... Школа будущего – школа волевых людей... Руководящей идеей в воспитании должно быть стремление к осуществлению гармонически развитого человека, сильного духом, обладающего дисциплинированным интеллектом и настойчивой волей, делающей его способным к достижению поставленных себе задач» [15]. Единомышленник Г.Ф. Гирса А. Верховский провозглашал задачу воспитания в советских школах «человека и гражданина» – по образцу Древней Греции [8]. «Военспецы» старались обеспечить преемственность лучших традиций педагогике. Дидактические принципы и методы Я.А. Коменского применялись на практике: «Наряду с индивидуализацией обучения, эти методы необходимо перенести в равной степени и на политчас, и на строевые занятия» [18].

Военные педагоги РККА настаивали на реформе не только военного, но и гражданского образования в стране. Военно-политическая и военная научная работа не мыслились узко замыкающейся в рамках РККА, а расширялась на все общество. Широкое распространение получили военные доклады в аудиториях, на фабриках и заводах, а также и среди учащейся молодежи в учебных заведениях. Военно-пропагандистские задачи решались не военными политработниками, а силами военно-научного общества (ВНО). Отдельные специалисты даже предлагали смотреть на ВНО как на общественную организацию воспитательного характера и призвали политорганы принять меры к укреплению партийного влияния на все военно-научные кружки в РККА [29]. Массовое участие политработников и партийного комсостава, твердое партийное руководство должно было обеспечить классовую выдержанность военно-научной работы, спайку всех слоев армии, тесную связь с гражданским населением. Целью являлось превращение страны в единый военный лагерь в рамках системы Всеобща, как бы сейчас сказали – «милитаризации общества». Предлагалось даже рассматривать военное-научное общество как массовую школу для подготовки политсостава к занятию командных должностей: «Необходимо установить более тесную связь между военно-научным кружком и политаппаратом части. Через клуб необходимо вести массовую пропаганду военных знаний, приняв на себя фактическое руководство военно-воспитательной работой» [17].

Но не все разделяли подобную точку зрения. Развернулась дискуссия, в которой оппоненты Г.Ф. Гирса и его сторонники доказывали, что клубы и общество – глубоко различные институты, а ВНО есть методическая организация, изучающая, исследующая, обучающая, в то время как клубы заняты массовым воспитанием и развитием. Критики же концепции опережающего военного образования утверждали, что оно явно преждевременно, что «гармоническая школа», равно как и «политическая армия» – опасные иллюзии, ведущие к милитаризации образования и воспитания [27]. Взгляды «военспецов» наталкивались также на позицию партийного руководства, которое видело в партполитработе в первую очередь инструмент военно-административного и партийного контроля над армией [3, с. 5].

Важнейшим элементом в структуре военно-политической работы должны были выступить военно-научные общества (ВНО). Синтез военно-научного и военно-политического начала обеспечивали кружки и клубы. Они являлись своеобразной «экспериментальной площадкой» для отработки практических методов влияния на красноармейские массы.

1. В Психофизиологической лаборатории при Военно-политической академии им. Толмачева под руководством «политкафедры» велись научно-исследовательские работы по изысканию способов повышения качественного и количественного усвоения красноармейцами политзанятий. Изучались письменный и устный язык политработников, словарь и объем знаний красноармейцев, эффективность различных видов политвоспитания, изыскивались способы рационализации военно-политической работы и оценки её эффективности. Для

этого использовались различные тесты: «противоположностей», «свободных ассоциаций» на ключевые слова-раздражители, метод свободных описаний при описании содержания агитплакатов и их влияний на восприятие красноармейцев. По итогам исследования была выпущена «Методика изучения словаря красноармейца», получившая одобрение психофизиологов ленинградских военно-учебных заведений и гарнизона. Психофизиологическая лаборатория ВВПШ провела исследования уровня политизаций около 1400 красноармейцев по 25 военно-политическим вопросам в различных частях ленинградского гарнизона. Такая работа проводилась в ВПА им. В.И. Ленина и в 1950-е годы [32]. В 1924 г. в РККА было обучено грамоте 33421 совершенно неграмотных и 36717 малограмотных красноармейцев, в 1925 г. – 73204 военнослужащих. Не оставалась в стороне военно-образовательных процессов в РККА и библиотечная работа. Библиотеки изучали интересы читателей красноармейцев специально разработанными анкетами [40]. Однако с середины 1930-х годов усиление административных начал, демагогических, схоластических форм обучения, практицизма, количественных

показателей отрицательно сказалась на военно-политической подготовке: «Победила точка зрения тех деятелей, которые выступали за практицизм в подготовке воинов, а воспитание сводили к массовым мероприятиям» [6]. Несмотря на лояльность новой власти, многие военные педагоги и психологи были подвергнуты различным формам репрессий. [33; 42; 43].

Таким образом, историко-педагогический анализ показал, что опыт становления военно-политической работы 20 – 30-х гг. XX века, несет в себе ценный потенциал, обращение к которому может стать подспорьем для решений аналогичных задач в современных условиях. Переосмысление опыта становления военно-политической работы в 1920-х – 30-х годах способно придать современной подготовке обучаемых такие элементы как проблемность, комплексность, наступательность, активный полемический характер, историко-аналитическую проблематичность, аксиологическое содержание и идейно-смысловую составляющую, духовную направленность. Иными словами, необходимо решить те же задачи, что и в 20 – 30-е гг., но уже на качественно новом этапе развития.

Библиографический список

1. Алехин И.А. Оперезающий характер развития образования – это прогрессивно? *Мир образования – образование в мире*. 2017; 4: 15.
2. Александр Н.А. Краткий исторический очерк лабораторного метода обучения. *Военное знание*. 1923; 1-2: 17.
3. Антонов-Овсеенко В.А. Итоги 3-го всеобщего совещания военных политработников. *Военная мысль и революция*. 1923; 6.
4. Аплетин М. Учительский Институт при Политико-Просветительском Управлении П.В.О. Высшая Военно-Педагогическая школа. Юбилейный выпуск Петроград. Издание Высшей Военно-Педагогической школы. 1922: 7 – 8.
5. Бронштейн. *Язык пропагандиста. Война и революция*. Книга вторая. Государственное издательство, 1930.
6. Барабанщиков А.В., Коноплев М.А., Липский И.А. Военно-педагогическая наука: состояние и перспективы. *Советская педагогика*. 1991; 7: 59.
7. Болтин Е. Религиозные воззрения красноармейцев и наша антирелигиозная пропаганда. *Толмачевец*. 1926; 4: 21.
8. Верховский А. Нужно искать новые пути. *Военные знания*. 1923; 2 (10): 4 – 5.
9. Гайворонский А.А. *Основы психотехники политпросветработы*. Минск, 1928: 34 – 35.
10. Гирс Г.Ф. Годовщина существования Общества Р.В. Зн. и его текущие задачи в новом году (декабрь 1922 г. – март 1923 г.). *Армия и революция*. 1923; 11-12: 196.
11. Гирс Г.Ф. Военно-педагогический институт и его ближайшие задачи. *Толмачевец*. 1923; 1: 90.
12. Гирс Г.Ф. Задачи Военно-Педагогического журнала в связи с переживаемым моментом. *Военно-педагогический журнал*. 1920; 1-2.
13. Гирс Г.Ф. Военно-педагогический институт и его ближайшие задачи. *Военное знание*. 1920; 5-6 (13-14): 8-9.
14. Гирс Г.Ф. Задачи В.Н.О. *Военная мысль и революция*. 1924; 6: 210.
15. Гирс Г.Ф. Ближайшие задачи в области методики военного обучения. *Военная мысль и революция*. 1923; 3: 90.
16. Гирс Г.Ф. Основы организации новой школы. *Военное знание*. 1920; 3-4 (11-12): 2 – 3.
17. Король М. Воспитание и автоматизация. *Военная мысль и революция*. 1925. 4: 158 – 164.
18. Король М. Моральное воздействие в бою. *Война и революция*. 1925; 3: 43.
19. Король М. К вопросу о групповой организации обучения. *Война и революция*. 1925; 3: 80 – 81.
20. Коробочкин И. В.-Н.О., командование и политорганы. *Военная мысль и революция*. 1924; 8: 154 – 155.
21. Левичев В. Политическая подготовка бойца. *Военная мысль и революция*. 1923; 3: 20 – 21.
22. Лемке Л. Высшая Военно-Педагогическая школа. Юбилейный выпуск Петроград. Издание Высшей Военно-Педагогической школы. 1922: 14.
23. Лямзин М.А. *Развитие теории и практики военно-педагогической подготовки курсантов (слушателей) военных ВУЗов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1997.
24. Муклевич Р. Политработа в боевой обстановке. *Военная мысль и революция*. Москва. 1924; 2.
25. Незнамов А. Задачи педагогики по отношению к армии. *Военно-педагогический журнал*. 1920; № 1-2: 69.
26. Ольман Г. Анкета о преподавателях. *Военное знание*. 1923; 1-2: 6.
27. Пермский М. Задачи и система политического воспитания командного состава Красной армии. *Толмачевец*. 1926; 2.
28. Петров Л. Непрерывность и гибкость политработы в военное время. *Толмачевец*. 1926; 4: 36 – 38.
29. Петровский Д. Военная школа и лабораторный план. *Военная мысль и революция*. 1924; 1: 110.
30. Пинаев Г. К вопросу о групповой организации обучения. *Война и революция*. 1925; 3: 80 – 81.
31. Рубцов В.С. Марксистская психология и пути её использования в боевой подготовке и политработе Красной армии. *Война и революция*. 1930; 2: 51.
32. Савинский А.И., Самосадный Л.Г. *Правильное произношение*. Москва, ВПА, 1961.
33. Сахаров В.Р. *Психолого-педагогические основы формирования пропагандистского мастерства офицера-политработника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, ВПА, 1969.
34. Соколов В. Об одном уклоне в «политинструкторской подготовке» курсанта ВУЗ. *Армия и революция*. 1925; 6 (44): 32.
35. Таланкин А.А. *За марксистско-ленинскую психотехнику. Коммунистическая Академия. Секция по изучению проблем войны. Записки*. Четвертый том. Государственное социально-экономическое издательство. 1931. Москва – Ленинград.
36. Таланкин А.А. *О Повороте на психологическом фронте*. Государственное социально-экономическое издательство, 1931. Москва – Ленинград.
37. Ткачев Ф. Каким был и уходит 1902 год. *Толмачевец*. 1926; 2: 90.
38. Фрунзе М.В. Очередные задачи политработников. *Война и революция*. 1925; 5: 7.
39. Хвостов В.М. Социальная психология и военное воспитание. *Военно-педагогический журнал*. 1920; 1-2: 71.
40. Хлебцевич Е. Библиотечная работа в Красной армии и флоте. *Военное знание*. 1923; 1-2: 23 – 25.
41. Цируль Я. Психотехника и психология в военном деле. Армия и революция. *Научный военно-политический журнал*. 1923; 5-6: 27 – 28.
42. Швец В.С. *Формирование навыков и умений партийно-политической работы у курсантов военных училищ*. Диссертация ... кандидата исторических наук. Москва, 1968.
43. *Постановление Бюро Главного Политического Управления СА и ВМФ от 13.05.71 г.)*

References

1. Alehin I.A. Oprezhayushij karakter razvitiya obrazovaniya – 'eto progressivno? *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 4: 15.
2. Aleksander N.A. Kratkiy istoricheskiy ocherk laboratornogo metoda obucheniya. *Voennoe znanie*. 1923; 1-2: 17.
3. Antonov-Ovseenko V.A. Itogi 3-go vsesoyuznogo soveshaniya voennykh politrabotnikov. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1923; 6.
4. Apletin M. Uchitel'skiy Institut pri Politiko-Prosvetitel'skom Upravlenii P.V.O. Vysshaya Voennno-Pedagogicheskaya shkola. Yubilejnyj vypusk Petrograd. Izdanie Vysshej Voennno-Pedagogicheskoy shkoly. 1922: 7 – 8.
5. Bronshtejn. *Yazyk propagandista. Vojna i revolyuciya*. Kniga vtoraya. Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1930.
6. Barabanshikov A.V., Konoplev M.A., Lipskiy I.A. Voennno-pedagogicheskaya nauka: sostoyaniye i perspektivy. *Sovetskaya pedagogika*. 1991; 7: 59.
7. Boltin E. Religioznye vovzreniya krasnoarmeycev i nasha antireligioznaya propaganda. *Tolmachevec*. 1926; 4: 21.
8. Verhovskiy A. Nuzhno iskat' novye puti. *Voennye znaniya*. 1923; 2 (10): 4 – 5.
9. Gajvorovskiy A.A. *Osnovy psihotekhniki politprosvetraboty*. Minsk, 1928: 34 – 35.
10. Girs G.F. Godovschina suschestvovaniya Obschestva R.V. Zn. i ego tekushchie zadachi v novom godu (dekabr' 1922 g. – mart 1923 g.). *Armia i revolyuciya*. 1923; 11-12: 196.
11. Girs G.F. Voennno-pedagogicheskij institut i ego blizhajshie zadachi. *Tolmachevec*. 1923; 1: 90.
12. Girs G.F. Zadachi Voennno-Pedagogicheskogo zhurnala v svyazi s perezhivaemym momentom. *Voennno-pedagogicheskij zhurnal*. 1920; 1-2.
13. Girs G.F. Voennno-pedagogicheskij institut i ego blizhajshie zadachi. *Voennoe znanie*. 1920; 5-6 (13-14): 8-9.
14. Girs G.F. Zadachi V.N.O. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1924; 6: 210.
15. Girs G.F. Blizhajshie zadachi v oblasti metodiki voennogo obucheniya. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1923; 3: 90.
16. Girs G.F. Osnovy organizacii novoy shkoly. *Voennoe znanie*. 1920; 3-4 (11-12): 2 – 3.
17. Korol' M. Vospitanie i avtomatizaciya. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1925. 4: 158 – 164.

18. Korol' M. Moral'noe vozdejstvie v boju. *Vojna i revolyuciya*. 1925; 3: 43.
19. Korol' M. K voprosu o gruppovoj organizacii obucheniya. *Vojna i revolyuciya*. 1925; 3: 80 – 81.
20. Korobochkin I. V.-N.O., komandovanie i politorgany. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1924; 8: 154 – 155.
21. Levichev V. Politicheskaya podgotovka bojca. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1923; 3: 20 – 21.
22. Lemke L. Vysshaya Voennno-Pedagogicheskaya shkola. Yubilejnyj vypusk Petrograd. *Izdanie Vysshej Voennno-Pedagogicheskoy shkoly*. 1922: 14.
23. Lyamzin M.A. *Razvitie teorii i praktiki voennno-pedagogicheskoy podgotovki kursantov (slushatelej) voennyh VUZov*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
24. Muklevich R. Polittrabota v boevoy obstanovke. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. Moskva. 1924; 2.
25. Neznamov A. Zadachi pedagogiki po otnosheniyu k armii. *Voennno-pedagogicheskij zhurnal*. 1920; № 1-2: 69.
26. Ol'man G. Anketa o prepodavatelyah. *Voennoe znanie*. 1923; 1-2: 6.
27. Permskij M. Zadachi i sistema politicheskogo vospitaniya komandnogo sostava Krasnoj armii. *Tolmachevec*. 1926; 2.
28. Petrov L. Nepreryvnost' i gibkost' polittraboty v voennoe vremya. *Tolmachevec*. 1926; 4: 36 – 38.
29. Petrovskij D. Voennaya shkola i laboratornyj plan. *Voennaya mysl' i revolyuciya*. 1924; 1: 110.
30. Pinaev G. K voprosu o gruppovoj organizacii obucheniya. *Vojna i revolyuciya*. 1925; 3: 80 – 81.
31. Rubcov V.S. Marksistskaya psihologiya i puti ee ispol'zovaniya v boevoy podgotovke i polittrabote Krasnoj armii. *Vojna i revolyuciya*. 1930; 2: 51.
32. Savinskij A.I., Samosadnyj L.G. *Pravil'noe proiznoshenie*. Moskva, VPA, 1961.
33. Saharov V.R. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya propagandistskogo masterstva oficera-politrabotnika*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, VPA, 1969.
34. Sokolov V. Ob odnom uklone v "politinstruktorskoy podgotovke" kursanta VUZ. *Armia i revolyuciya*. 1925; 6 (44): 32.
35. Talankin A.A. *Za marksistko-leninskuyu psihotehniku. Kommunisticheskaya Akademiya. Sekciya po izucheniyu problem vojny. Zapiski*. Chetvertyj tom. Gosudarstvennoe social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo. 1931. Moskva – Leningrad.
36. Talankin A.A. *O Povorote na psihologicheskoy fronte*. Gosudarstvennoe social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1931. Moskva – Leningrad.
37. Tkachev F. Kakim byl i uhoit 1902 god. *Tolmachevec*. 1926; 2: 90.
38. Frunze M.V. Ocherednye zadachi politrabotnikov. *Vojna i revolyuciya*. 1925; 5: 7.
39. Hvostov V.M. Social'naya psihologiya i voennoe vospitanie. *Voennno-pedagogicheskij zhurnal*. 1920; 1-2: 71.
40. Hlebcevic E. Bibliotecnaya rabota v Krasnoj armii i flote. *Voennoe znanie*. 1923; 1-2: 23 – 25.
41. Cirul' Ya. Psihotekhnika i psihologiya v voennom dele. *Armia i revolyuciya. Nauchnyj voennno-politicheskij zhurnal*. 1923; 5-6: 27 – 28.
42. Shvec V.S. *Formirovanie navykov i umenij partijno-politicheskoy raboty u kursantov voennyh uchilisich*. Dissertatsiya ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 1968.
43. *Postanovlenie Byuro Glavnogo Politicheskogo Upravleniya SA i VMF ot 13.05.71 g.*

Статья поступила в редакцию 20.04.19

УДК 371.134:908

Zhuykova T.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: zhuykovat@mail.ru

Dorofeeva T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: dorofeev_at@BK.ru

PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER WITH THE REGIONAL COMPONENT BEING IN THE FOCUS. The article deals with a problem of training teachers of a new type, on the basis of their professional development in a higher educational institution. Considerable attention is paid to forms and methods of training for the specific contents of the tasks of various aspects. It justifies the idea that contextual learning includes theoretical and practical student learning and is implemented in the framework of traditional and active teaching methods. The article summarizes the new material on the use and solution of problems, taking into account the regional component. In conclusion, it is revealed that in the contextual approach both national values and professional orientation of future teachers are formed.

Key words: contextual learning, pedagogical activity, professional development.

Т.П. Жуикова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан,

E-mail: zhuykovat@mail.ru

Т.А. Дорофеева, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан,

E-mail: dorofeev_at@BK.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С УЧЁТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

В данной статье рассматривается проблема подготовки педагогов нового типа на основе профессионального становления в высшем учебном заведении. Значительное внимание уделяется формам, методам обучения для конкретного содержания заданий различного аспекта. Обосновывается мысль о том, что контекстное обучение включает теоретическое и практическое обучение студентов и реализуется в рамках традиционных и активных методов обучения. В статье обобщён новый материал по использованию и решению задач с учётом регионального компонента. В заключении отмечается, что в контекстном подходе формируются как национальные ценности, так и профессиональную направленность будущих педагогов.

Ключевые слова: контекстное обучение, педагогическая деятельность, профессиональное становление.

В теории и практике высшей школы существует проблема эффективного повышения уровня профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе, связанная с формированием специалиста через обучение педагогически-управляемым процессом. Этой проблеме уделено особое влияние в работах известных психологов и педагогов С.И. Архангельского, В.А. Сластёнина, С.И. Зиновьева, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.М. Матюшкина, Н.А. Менчинской, Л.М. Фридмана, Г.И. Шукиной и др. [1].

Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности как основа профессионального становления будущих специалистов представляет собой сложную, целостную динамическую систему, функционирующую в соответствии с целями, задачами, принципами подготовки специалистов. Характерными свойствами данной системы являются: единство и взаимосвязь различных структурных элементов, объединённых общей целью и единым функционированием; единая внутренняя организация на основе связей и зависимостей между компонентами системы, взаимодействия с окружающей средой.

Цель российской образовательной политики сегодня заключается в переходе к образованному, динамично, цивилизованно развивающемуся обществу, которое характеризуется высоким уровнем духовной, правовой, профессиональной культуры, умелым использованием образования для экономического роста, повышения уровня благосостояния граждан и страны в целом.

Непосредственная цель современного образования в контексте цивилизованного развития состоит в том, чтобы создать механизм устойчивого развития системы образования, а также соответствия социальным требованиям, результативности и эффективности повышения конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования на внутреннем и внешнем рынках труда [2].

Для достижения указанных целей необходимо решение следующих задач: обеспечение государственных гарантий реализации равных возможностей в сфере образования; развитие образования как открытой общественно-государственной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса (обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения); создания условий для повышения качества дошкольного, общего и профессионального образования; формирование экономического механизма эффективного использования ресурсов системы образования, обеспечение инновационной привлекательности сферы образования; обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами существенное повышение уровня его научно-методической поддержки; повышение статуса основных субъектов образовательного процесса обучающегося, педагогического работника и усиление поддержки образовательных учреждений.

Кроме того, развитие связей между профессиональным образованием и сферой труда также невозможно без создания эффективной системы трудоустройства выпускников, в том числе путём развития целевой контрактной подготовки. Особое внимание обращается на развитие доступности массового профессионального образования как практико-ориентированного, направленного не только на овладение профессиональными знаниями и умениями, но и на формирование мировоззрения и культуры личности.

Мы также предполагаем, что подготовка будущих педагогов к педагогической деятельности как основа профессионального становления будущих специалистов представляет собой сложную, целостную динамическую систему, функционирующую в соответствии с целями, задачами, принципами подготовки специалистов. Характерными свойствами данной системы являются: единство и взаимосвязь различных структурных элементов, объединённых общей целью и единым функционированием; единая внутренняя организация на основе связей и зависимостей между компонентами системы, взаимодействие с окружающей средой.

Определение профессиональной подготовки будущих педагогов как сложного системного явления обуславливает применение такого же подхода и к личностному аспекту, поскольку он является органической составной частью данной системы, т. е. может рассматриваться как относительно самостоятельная система, являющаяся подсистемой в общей системе профессиональной подготовки будущих воспитателей и учителей.

Для достижения цели формирования педагога важно создать условия для реализации потребности самопознания, саморазвития, самореализации через воспитание и обучение других.

От качества включённости студентов в педагогическую деятельность, от осознания себя в роли учителя-воспитателя во многом зависит решение жизненно важных задач, стоящих перед обществом.

Личность, осознавая себя творческим субъектом саморазвития, будет способствовать гуманизации воспитательных отношений, осуществляемых как в педагогической деятельности, так и во всех сферах жизни.

Возможность реализовать свои потребности, развить способности, адаптироваться в системе педагогических взаимодействий предоставляет педагогический колледж.

Особой сферой проявления инновационности в вузе является личность студента, для которой этот тип учебного заведения создаёт качественно новые условия самообразования, саморазвития, самореализации, одновременно предъявляя и новые требования. Самообразование, саморазвитие, самореализация личности идентифицируются как социально-педагогические показатели педагогической культуры и выступают как самодвижущие источники ее формирования.

Формирование профессиональной направленности означает не закладывание готовых мотивов и целей в сознание студента, а необходимость постановки его в такие условия и ситуации развёртывания активности, где бы желательные мотивы и цели откладывались и развивались бы с учётом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого студента.

Условиями в формировании профессиональной направленности студентов к педагогической деятельности, выступают: включение студентов в целеполагающую деятельность и моделирование будущей профессиональной деятельности в учебной деятельности студентов. Программу формирования следует начинать с рассмотрения того, что и в какой последовательности целесообразно формировать у студентов. Если рассматривать программу профессиональной направленности к педагогической деятельности как программу-максимум, которая осуществляется педагогами колледжа, то объектом формирования будут все компоненты мотивационной сферы: мотивы, цели, эмоции. Необходимо учитывать 3-частную классификацию мотивов.

1. Непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счёт педагогического мастерства преподавателя, который должен добиваться духовной общности между собой и студентами, что способствует формированию ценностного сознания.

2. Перспективно-побуждающие мотивы. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

3. Познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знаний, истины. При этих мотивах возникает внутренняя заинтересованность студентов. Проектирование необходимых свойств мотивации, опирающихся на психологический анализ личности и мотивации конкретных студентов, будет важной составной частью планов воспитательной работы [3].

В программу формирования профессиональной направленности студентов к педагогической деятельности следует включать: мотивы социальные и познавательные, их содержательные и динамические характеристики, цели и их качества (новые, гибкие, устойчивые, нестереотипные), эмоции (положительные, избирательные), регулирующие деятельность.

Педагогическим средством формирования профессиональной направленности студентов к педагогической деятельности может служить профессионально направленный обучающий комплекс, структуру которого составляет дидактический, профессиональный и организационно-педагогический компоненты.

Сформированность профессиональной направленности студентов к педагогической деятельности должна определяться следующими критериями:

1) ценностным отношением к педагогической деятельности, которое будет проявляться в осознании студентами ценности педагогических знаний, удовлетворённостью педагогической деятельностью;

2) технологическо-педагогической готовностью, которая предполагает овладение различными видами педагогической деятельности и педагогическими умениями;

3) творческой активностью личности студента, реализующейся в динамике, гибкости и вариативности мышления, самостоятельности в принятии решений, овладение опытом совершенствования [4].

В работе со студентами мы используем основные формы учебной деятельности, например, такие, как лекция. Лекция – это один из ведущих словесных методов обучения, в учебных заведениях используются различные виды лекций:

- вводная (введение в предмет, постановка проблемы);
- установочная;
- текущая (тематическая);
- обзорная;
- заключительная (обобщающая)

Все эти лекции часто носят проблемный характер и решают методологические, информативные, развивающие, ориентирующие и воспитывающие задачи, но нельзя забывать, что лекция требует большой подготовительной работы и должна отвечать следующим требованиям:

- научность;
- эрудиция, логика, рациональное изложение материала;
- доступность и доходчивость;
- педагогический такт и коммуникабельность.

Одной из широко применяемых форм обучения является семинарское занятие – это основная форма групповой работы, в процессе которой студенты работают по принципу: обобщаем, добавляем – обогащаем, проводятся дискуссии, коллоквиумы, конкурсы и педагогическая практика.

Целью педагогической практики является использование студентами знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе теоретического обучения, обеспечение единства теоретической подготовки будущего педагога с его практической деятельностью в учебном заведении.

Кроме того, в процессе практики студенты формируют систему знаний, умений и навыков, овладевают способами и тактикой личностно-ориентированного общения с детьми. В ходе прохождения практики студенты формируют свою профессиональную позицию, развивают способности выбирать педагогическую технологию адекватную задачам воспитания, развивают культуру педагогической деятельности. Студенты проходят практику в лучших дошкольных и школьных образовательных учреждениях города, работающих в условиях эксперимента и инноваций. Структура педагогического процесса выстроена с учётом аксиологических проблем, это обеспечивает студентам свободное высказывание свою точку зрения по целям, содержанию, формам, методам и средствам обучения.

На данный момент в вузах создаются педагогические условия, которые способствуют развитию свободной личности, способной не только определить свое место в нашем обществе, но и ориентироваться на материальные и духовные ценности.

Задача воспитания специалиста нового типа требует целенаправленного формирования заданных интеллектуальных и личностных качеств, в том числе мотивации и действительно-практических основ познавательной самостоятельности студентов, развития творческих способностей и установок в учебно-воспитательном процессе.

Роль задач в учебном процессе определяется, с одной стороны, тем, что конечная цель обучения любого предмета сводится к овладению студентами методами решения определённой системы задач. С другой стороны, достижение цели обучения возможно лишь с помощью решения студентами учебных задач, то есть, когда решение задач выступает и как средство, и как цель [5].

Контекстное обучение в вузе – это теоретическая подготовка и, что важно, управление практической деятельностью студента, основанное на закономерностях его развития, как личности и профессионального становления, это наилучшие предпосылки и возможности для его социальной, педагогической и предметной адаптации. Контекстное обучение может реализоваться как в рамках традиционных методов, так и методов активного обучения. Но методы активного обучения более предпочтительны.

Студенты последовательно овладевают основами педагогической по нескольким составляющим профессионально-педагогической подготовки учителя. Такую возможность представляют некоторые квазипрофессиональные и учебно-профессиональные формы и методы обучения. К числу последних мы относим исследуемый контекстный подход к обучению математике. При таком подходе к форме организации обучения студент ведёт часть практического занятия по математике со студенческой группой и проводит обсуждение с последующим решением отдельного занятия. При таком подходе к обучению раскрывается осознание студентом того, что он несёт определённую ответственность, как за своё собственное учение, так и за учение всей группы обучающихся. Пребывание в такой ситуации, когда студент должен руководить учебным процессом, беря на себя часть функций преподавателя, вызывает в действие такие механизмы

и резервы, которые обычно остаются невостребованными, скрытыми. При этом студент актуализирует и использует в активной творческой практике целый комплекс теоретических знаний разных дисциплин, что в свою очередь стимулирует углублённое изучение педагогической и методической основы теории.

Мы также предполагаем, в зависимости от трудности темы занятия, в роли учителя выступают два или более студентов, которые совместно с преподавателем готовят данное занятие. Преподаватель выступает как организатор и руководитель, замысел которого должен быть принят студентами, развит и выполнен. Не в обязательной форме, все практические занятия от начала до конца проводили сами студенты. На первых и вторых курсах желательно, чтобы они готовили одно, два занятия и такой дифференцированный подход обусловлен как особенностями самого учебного материала, так и степенью индивидуальной готовности отдельных студентов к такой форме работы.

Работа со студентами осуществляется в следующей последовательности: студент выступает на практических занятиях в роли преподавателя, уточняется тема, содержание задания его объём и предложенная литература для выполнения работы.

Студентам также рекомендуется внимательно прочитать не только конспекты лекций по заданной теме, но и дополнительную литературу по предлагаемому списку.

Во время второй консультации совместно проверяются все задания, которые были заданы для самостоятельной работы. Студент объясняет своё решение задач, стараясь активно использовать соответствующую терминологию. Преподаватель вносит необходимые поправки, подсказывает рациональные приёмы решения или вычислений, помогает провести аналогию или обобщения. К этой встрече студент представляет план занятий. После этого обсуждается методическая сторона занятия, какие теоретические вопросы, необходимо повторить с аудиторией и на каком этапе занятия, какие упражнения предложить для домашнего решения; надо ли организовать самостоятельную работу студентов и если да, то в какой форме и каково её содержание и т. д.

При третьей встрече со студентами преподаватель проводит занятия, для «обобщения» подготовленных заданий, сценарий с математическим содержанием и учащиеся, выступая в роли учителя, ведут опрос, объясняют новый материал, вызывают к доске, следят за выполнением заданного задания и оценивают работы своих студентов. Такие формы проведения занятий помогают студентам осваивать полученные знания и применять их на практике в работе, как в дошкольных, так и в школьных образовательных учреждениях.

В результате проведения таких занятий у студентов формируются типовые виды деятельности, нарабатывается фонд поведенческих программ, позволяющий быстрее сориентироваться в возникшей педагогической ситуации в учебном процессе в школе.

Кроме того, контекстный подход, моделируя конкретные условия и структуру профессиональной деятельности учителя, позволяет использовать математические курсы не только для математического, но и профессионального становления студента, для формирования его общих педагогических и конкретных методических умений и навыков.

Ниже рассмотрены фрагменты занятий, подготовленные доцентом А.Г. Толмашовым по теме «Элементы комбинаторики». Студентам была дано задание – составить задачи комбинаторного характера на местном, краеведческом материале, которые можно было бы использовать потом в школе.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации*: Материалы Международной научно-практической конференции, 15 – 16 марта 2007 г., Москва МПГУ: в 2-х ч. Ч. 1. Москва: МАНПО, 2007; 1: 222 – 223.
2. *Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации*: материалы Международной научно-практической конференции, 15 – 16 марта 2007 г., Москва МПГУ: в 2-х ч. Ч. 2. Москва: МАНПО, 2007.
3. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва: Просвещение, 1976.
4. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. *Педагогика понимания*: учебное пособие. Москва: Дрофа, 2007.
5. Сластенин В.А. *Избранные сочинения*. Москва: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.

References

1. *Actual'nye problemy obrazovaniya v usloviyah ego modernizacii*: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15 – 16 marta 2007 g., Moskva MPGU: v 2-h ch. Ch. 1. Moskva: MANPO, 2007; 1: 222 – 223.
2. *Actual'nye problemy obrazovaniya v usloviyah ego modernizacii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15 – 16 marta 2007 g., Moskva MPGU: v 2-h ch. Ch. 2. Moskva: MANPO, 2007.
3. Slastenin V.A. *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetsoj shkoly v processe professional'noj podgotovki*. Moskva: Prosveschenie, 1976.
4. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. *Pedagogika ponimaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Drofa, 2007.
5. Slastenin V.A. *Izbrannye sochineniya*. Moskva: Izdatel'skij Dom MAGISTR-PRESS, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 378.134:796

Zorina O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: zorina.oksana2017@mail.ru

FORMING READINESS FOR INNOVATING PROCESS IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. The article deals with a problem of modernization of Russian higher education. The idea that the mastery of advanced experience in the field of physical culture will contribute to the training of future teachers of this sphere to innovative activity is revealed. The purpose of the article is to determine the structure of readiness for innovation, analysis of the state of readiness of physical

education teachers to this type of activity on the basis of criteria and indicators. The analysis of the main types of professional activity of teachers of physical culture allowed to determine the structure and identify the following components of readiness for innovation: reflexive-pedagogical, coaching and recreational-creative. The question of the contradiction between the real state of readiness of students for innovative activity and the need to develop the technology of its formation continues to be debatable. The technology of forming readiness for innovating process in future physical education teachers is theoretically based on the experimental data.

Key words: innovating process, forming of teacher's readiness, physical education, technology.

О.В. Зорина, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Ялта,
E-mail: zorina.oksana2017@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема модернизации российского высшего образования. Обосновывается идея о том, что овладение передовым опытом в области физической культуры будет способствовать подготовке будущих учителей данной сферы к инновационной деятельности. Целью статьи является определение структуры готовности к инновационной деятельности, анализ состояния готовности учителя физической культуры к данному виду деятельности на основе определения критериев и показателей. Анализ основных видов профессиональной деятельности учителей физической культуры позволил определить структуру и выделить следующие компоненты готовности к инновационной деятельности: рефлексивно-педагогический, тренерский и рекреационно-творческий. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о противоречии между реальным состоянием подготовленности обучающихся к инновационной деятельности и необходимостью разработки технологии ее формирования. На основании данных констатирующего эксперимента разработана и теоретически обоснована технология формирования готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, формирование готовности учителя, физическая культура, технология.

Необходимость модернизации российского высшего образования обусловлена ориентацией педагогической деятельности на новые достижения науки, на вовлечение учителей в инновационную деятельность. В сфере образования инновационную деятельность регламентируют Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 гг., Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 гг., Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года [1].

Вместе с тем к современному уроку физической культуры сегодня выдвигаются следующие требования: обеспечение оптимизации учебного процесса на основе применения инновационных методов обучения; использование учителем разнообразных организационных форм, средств, методов и приемов обучения; организация учебного процесса с учётом состояния здоровья, уровня физического развития, двигательной подготовленности и пола обучающихся. Это обуславливает активный поиск путей усовершенствования проведения уроков физической культуры, в частности подготовки будущих учителей данной сферы к их внедрению на основе передового педагогического опыта.

Следовательно, подготовка к инновационной деятельности даёт возможность учителю физической культуры быть конкурентоспособным на рынке труда, претендовать на трудоустройство наравне с другими специалистами аналогичного профиля [2].

Методы и организация исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация научно-теоретических положений; педагогическое наблюдение и тестирование; экспертное оценивание для определения состояния готовности к инновационной деятельности в условиях реальной образовательной практики; методы математической статистики.

В эксперименте принимало участие 172 обучающихся, 8 преподавателей базовых дисциплин Севастопольского экономико-гуманитарного института по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура. По академическому принципу из обучающихся были сформированы контрольная и экспериментальные группы. Опыт-экспериментальная работа проводилась в течение 2016 – 2018 гг.

Цель исследования направлена на решение следующих задач:

- 1) определить структуру готовности к инновационной деятельности учителя физической культуры;
- 2) проанализировать состояние готовности учителей к инновационной деятельности на основе определения ее критериев и показателей;
- 3) теоретически обосновать технологию формирования готовности будущего учителя физической культуры к инновационной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: философские положения теории познания, диалектического принципа взаимосвязи и взаимообусловленности закономерностей и явлений социальной действительности, единства общего и частного; научные идеи системного, личностно ориентированного, деятельностного подходов; положения и принципы педагогической инноватики.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что инновационная деятельность учителя физической культуры представляет собой целенаправленную, осознанную творческую деятельность, которая основывается на анализе передового опыта в области физической культуры, заключается в применении современных форм, методов и средств обучения.

Сущность готовности педагога к инновационной деятельности заключается в личностном и профессиональном самосовершенствовании, составляет интегральную качество личности специалиста, сформированную компетентность относительно оптимального решения образовательных задач, является результатом подготовки к будущей профессиональной деятельности [3].

В то же время формирование готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности заключается в совершенствовании теоретических, практических и методических знаний о внедрении инноваций в практику физического воспитания общеобразовательных учреждений; определяется инновационной направленностью базовых дисциплин, что мотивирует обучающихся к творческому овладению компетенциями педагогической, тренерской и рекреационной деятельности.

Анализ основных видов профессиональной деятельности учителей физической культуры позволил определить структуру и выделить следующие компо-

Таблица 1

Критерии и уровни подготовленности учителей физической культуры к инновационной деятельности

Уровни	Критерии		
	Рефлексивно-педагогический	Тренерский	Рекреационно-творческий
Оптимальный	Способность анализировать передовой опыт в области физической культуры, эффективно решать педагогические задачи в рамках общеобразовательных учреждений	Способность демонстрировать моторную стабильность и вариативность техники избранного вида спорта, выполнять двигательные задания повышенной сложности	Способность творчески организовывать рекреационную деятельность в соответствии с состоянием, возрастом и полом обучающихся
Допустимый	Способность анализировать практический опыт проведения уроков физической культуры, решать необходимые педагогические задачи	Способность демонстрировать технику избранного вида спорта, выполнять двигательные задания различной сложности	Способность учитывать особенности обучающихся в процессе организации рекреационного досуга
Недопустимый	Умение проводить учебные занятия по физической культуре без рефлексии	Умение демонстрировать нестабильность техники избранного вида спорта	Умение подбирать средства и методы двигательной рекреации

ненты готовности к инновационной деятельности: рефлексивно-педагогический, тренерский и рекреационно-творческий.

Критерии и уровни подготовленности учителей физической культуры к инновационной деятельности, выделенные в соответствии со структурой, представлены в таблице 1.

В частности, **рефлексивно-педагогический критерий** обусловлен тем, что эффективность инновационной деятельности учителя определяется его способностью к рефлексии, которая позволяет ему анализировать передовой опыт в области физической культуры. Сформированность данного критерия позволяет творчески подходить к проведению учебных занятий по физической культуре для детей различных медицинских групп, к организации внеклассной и физкультурно-спортивной работы.

Тренерский критерий готовности к инновационной деятельности определяется необходимостью реализовывать в рамках общеобразовательных учреждений систему отбора и спортивной ориентации в избранном виде спорта на основе современных методов определения антропометрических, физических и психических особенностей обучающихся. В связи с этим учитель физической культуры должен быть способен демонстрировать технику избранного вида спорта, выполнять двигательные задания различной сложности. Сформированность тренерского критерия базируется на концепции В.П. Озерова и предполагает наличие у педагога таких психомоторных качеств, как:

- 1) эффективная саморегуляция практической деятельности;
- 2) коррекция движений во времени, пространстве, усилии, темпе и ритме управления;
- 3) стабильное воспроизведение всех параметров движения;
- 4) психомоторная надёжность [4, с. 25 – 27].

Следует отметить, что психомоторные качества особенно необходимы в практической деятельности учителя физической культуры. Они позволяют ему анализировать механизм движения, находить ошибки и устранять их, подбирать технику выполнения упражнения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, демонстрировать упражнение по частям с разной скоростью и амплитудой [5].

Рекреационно-творческий критерий готовности к инновационной деятельности обусловлен обязательной профессиональной компетенцией учителя физической культуры, связанной с учётом особенностей обучающихся в процессе творческой организацией рекреационного досуга. Формирование готовности по данному критерию осуществлялось в процессе применения на практических занятиях творческих заданий пяти видов: количественных, качественных, экспериментальных, на преодоление нестандартных ситуаций. Данные задания были направлены на интеграцию знаний по двигательной рекреации; апробацию инновационных способов решения типовых задач в соответствии с состоянием, возрастом и полом обучающихся; повышение скорости мыслительных операций и практических действий в нестандартных ситуациях.

Состояние готовности будущих учителей физической культуры к инновационной деятельности на начало эксперимента представлено в таблице 2.

к инновационной деятельности. Данное состояние готовности будущих учителей характеризуется отсутствием рефлексии в процессе проведения учебных занятий по физической культуре, нестабильной техникой избранного вида спорта, репродуктивным подбором средств и методов двигательной рекреации.

Тогда как на допустимом уровне подготовленности (ЭГ – 15,3%, КГ – 18,4%) они способны анализировать практический опыт проведения уроков физической культуры, решать необходимые педагогические задачи; выполнять двигательные задания различной сложности, демонстрируя технику избранного вида спорта; учитывать особенности контингента в процессе организации рекреационного досуга.

Соответственно оптимальный уровень готовности зафиксирован у подавляющего меньшинства обучающихся по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (ЭГ – 8,2%, КГ – 4,6%). Данное состояние отличается готовностью будущих учителей анализировать передовой опыт в области физической культуры, эффективно решать педагогические задачи в рамках общеобразовательных учреждений; демонстрировать моторную стабильность и вариативность техники избранного вида спорта, выполнять двигательные задания повышенной сложности; творчески организовывать рекреационную деятельность в соответствии с состоянием, возрастом и полом обучающихся.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили выявить противоречие между реальным состоянием подготовленности обучающихся к инновационной деятельности и необходимостью разработки технологии её формирования.

Под технологией обучения в высшем педагогическом учебном заведении будем понимать творческий процесс повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей. В нашем исследовании освещается проблема формирования готовности к инновационной деятельности обучающихся по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура.

Технология формирования их готовности к инновационной деятельности предусматривала реализацию мотивационно-рефлексивного, педагогического, тренерского, рекреационно-творческого компонентов. Мотивационно-рефлексивный компонент технологии основывается на формировании способности будущего учителя к осознанному анализу передового опыта физической культуры; педагогический – имиджа учителя, способного находить нестандартные способы решения педагогических задач; тренерский – стабильности и вариативности техники избранного вида спорта; рекреационно-творческий – креативного подхода к организации оздоровительных мероприятий.

Реализация указанных компонентов технологии представлена логически завершёнными этапами – начальным, основным и завершающим. Начальный этап (II курс) обеспечивает стимулирование мотивации обучающихся на самообразование, самоанализ, базируется на личностно ориентированном характере их профессиональной подготовки. Основной этап (III курс) способствует профессиональному становлению будущих учителей физической культуры. Завершающий этап (IV курс) предполагает мониторинг качества сформированности у обучающихся компонентов готовности к инновационной деятельности, коррекцию программ их самосовершенствования.

Таблица 2

Уровень готовности будущих учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности на начало эксперимента

Группы	Уровни						К
	Недопустимый		Допустимый		Оптимальный		
	%	человек	%	человек	%	человек	
ЭГ, n=85	70,6%	60	22,3%	19	7,1%	6	1,37
КГ, n=87	72,4%	63	21,8%	19	5,8%	5	1,33

Из данных таблицы 2 видно, что состояние готовности к инновационной деятельности обучающихся по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура соответствует недопустимому уровню, количественная оценка составляет 1,33 и 1,37.

По результатам исследования выявлено, что подавляющее большинство обучающихся (ЭГ – 70,6%, КГ – 72,4%) имеет недопустимый уровень готовности

к инновационной деятельности. Таким образом, разработанная технология представляет собой совокупность средств, методов и форм взаимодействия преподавателей и обучающихся и состоит из мотивационно-рефлексивного, педагогического, тренерского, рекреационно-творческого компонентов на начальном, основном и завершающем этапах, обеспечивает формирование готовности будущего учителя физической культуры к инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Фильченкова И.Ф. *Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза*. Нижний Новгород: Мининский университет, 2017.
2. *Формирование системы профессиональных квалификаций*. Словарно-справочное пособие. Москва, 2016: 25 – 27.
3. Антоненко О.В. *Основы инновационной учебной деятельности учителя физического воспитания*. Донецк: ДГИЗФВС, 2011.
4. Озеров В.П. *Психомоторные способности человека*. Дубна: Феникс+, 2002.
5. Озеров В.П. *Формирование психомоторных способностей человека*. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2011.

References

1. Fil'chenkova I.F. *Vovlechenie v innovacionnuyu deyatel'nost' prepodavatelej vuza*. Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2017.
2. *Formirovanie sistemy professional'nyh kvalifikacij*. Slovarno-spravochnoe posobie. Moskva, 2016: 25 – 27.
3. Antonenko O.V. *Osnovy innovacionnoj uchebnoj deyatel'nosti uchitelya fizicheskogo vospitaniya*. Doneck: DGIZFVS, 2011.
4. Ozerov V.P. *Psihomotornye sposobnosti cheloveka*. Dubna: Feniks+, 2002.
5. Ozerov V.P. *Formirovanie psihomotornyh sposobnostej cheloveka*. Stavropol': Stavropol'servisskola, 2011.

Статья поступила в редакцию 16.04.19

УДК 378

Ivkina M.I., teacher, Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: marina_poy@mail.ru

MICROLEARNING IN SOCIAL NETWORKS. The paper is dedicated to the option of distance learning Russian as a foreign language through microcourses in social networks. Today distance education has great prospects. Many universities and schools have educational courses to be given via the Internet. The article discusses possibilities of microlearning in mobile applications YouTube, Instagram, Facebook and language teaching software. The prospects for the development of micro-education in teaching Russian as a foreign language are outlined on the basis of the global Internet. Nowadays, the number of Internet users has increased, and the number of users of social networks is also growing. In this regard, in the article the researcher analyzes the form of microcourses in most popular social networks.

Key words: Russian as a foreign language, Internet, social network, distance learning, e-learning, Smart Education, distance learning, microlearning.

М.И. Ивкина, преподаватель Института русского языка и культуры, Московский государственный университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: marina_poy@mail.ru

МИКРОКУРСЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Статья посвящена варианту дистанционного обучения русскому языку как иностранному посредством микрокурсов в социальных сетях. Дистанционное образование сегодня имеет большие перспективы. Многие университеты и школы уже проводят обучение посредством сети интернет. В статье рассматриваются возможности микрообучения в мобильных приложениях YouTube, Instagram, Facebook и языковых приложениях. Намечены перспективы развития микрообучения в преподавании русского языка как иностранного на основе глобальной сети Интернет. На сегодняшний день число интернет пользователей увеличилось, растёт и количество пользователей социальных сетей. В связи с этим в статье мы разбираем формы проведения микрокурсов в популярных социальных сетях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронная образовательная среда в обучении РКИ, Интернет, социальная сеть, дистанционное обучение, микрообучение.

Дистанционное образование сегодня имеет большие перспективы и осваивает новые сетевые площадки. Если в начале своего появления это были в основном дистанционные курсы на базе университетов или школы в локальной сети, то с развитием глобальной сети Интернет данные курсы стали переходить в новый открытый формат [1]. Сейчас дистанционное образование перешло в Social Media, как социальные сети, блоги, видеохостинги и т.д., возможности которых можно использовать в качестве мобильного дистанционного обучения. Появляются новые приложения для компьютеров, смартфонов и планшетов, и современный человек большую часть своего свободного времени проводит в интернете. Студенты во внеаудиторное время также пользуются интернетом для поиска информации, знакомств и общения. Мы предполагаем, что студенты могут эффективно проводить свободное время в сети после уроков в мобильных приложениях.

Современную жизнь невозможно представить без использования компьютера, гаджетов и Интернета. Интернет сегодня представляет собой масштабную сеть по поиску интересующей информации. У пользователей Интернета всё больше возможностей найти необходимую информацию за считанные минуты и, возможно, поэтому сейчас так популярна концепция «быстроты» получения и освоения информации. В связи с этим не так давно появилось новое явление в системе дистанционного образования – микрокурсы («microlearning», термин впервые появился в 2004 году в работе Герхарда Гасслера «Интегрированное микрообучение: обзор основного метода и первые результаты»), или микрообучение [2; 3]. В чём же заключается основная цель выделения новой концепции в дистанционном образовании? Предполагаем, что это связано с переменчивостью, мобильностью и стремительностью современной жизни. В течение дня обычный человек уже достигает больше целей и выполняет больше действий, чем это было каких-то 10-15 лет назад. Развитие всемирной компьютерной сети Интернет и переход обучения в дистанционную форму взаимосвязано и взаимодополняет друг друга [4]. Дистанционное образование будет менять свои формы и микрокурсы один из таких форматов.

Мы представляем, что такие микрокурсы должны происходить в тесном взаимодействии с преподавателем. Где преподаватель будет не только давать необходимый материал, но и проверять, отслеживать процесс прохождения курса. Так, преподаватель берёт на себя функции тьютора, помощника и администратора курса. Такой контакт позволяет преподавателю осуществлять гибкость обучения, отслеживать навыки студентов и мотивировать использовать пройденный посредством курса материал в повседневной жизни или в аудитории (если преподаватель осуществляет онлайн и офлайн обучение одновременно). Конечно, возникают и сложности. Так как преподаватель должен иметь специальные технические возможности, уметь пользоваться современными средствами связи и передачи информации и находиться в онлайн коммуникации постоянно.

Рассмотрим варианты использования микрокурса в преподавании русского языка иностранной аудитории. И для начала разберём основные составляющие микрокурса. Это время, объём учебного материала, формат занятий и постоянство.

Исходя из основных составляющих, можно сложить основную идею микрокурса – это должен быть небольшой по длительности курс, включающий в себя основной материал по теме. Формат занятий при дистанционном образовании, скорее всего, будет состоять из коротких видеосюжетов или таблиц с видеоматериалом. Также во время прохождения микрокурса важным фактором является повторяемость действий или самого процесса обучения. Так, это может быть

короткий урок на 15-20 минут, но он будет повторяться каждый день с привлечением нового материала. Что важно, при любом дистанционном образовании для микрокурса должны быть характерны:

- доступность материалов (так, учащийся может в любое удобное для него время получить доступ к нужным пройденным материалам),
- интерактивность и коммуникативность (активное взаимодействие преподавателя и учащихся в онлайн режиме),
- наглядность (все материалы представлены в удобной и запоминающейся схематичной форме),
- гибкость и мобильность процесса обучения (так, учащийся может в любое удобное для него время начать осваивать новый материал, находясь в любой точке мира, где есть доступ к сети Интернет, а преподаватель, в свою очередь, также публикует материал и в любое удобное для него время проверяет выполненные учащимися задания).

В связи с этим стоит обратить внимание, что микрокурсы легче представить в сети Интернет, так как на сегодняшний день это самая мобильная, интерактивная и коммуникативная среда. Возможно, поэтому в сети Интернет уже появились всевозможные курсы повышения квалификации в разных профессиональных сферах. Так, сегодня уже можно пройти курсы даже на получение диплома психолога всего за один месяц. О высокой квалификации получивших диплом на данных курсах можно лишь предполагать, но с уверенностью можно сказать, что микрокурсы вошли в современную систему образования и со стороны школ, университетов стоит использовать все возможности нового формата обучения.

В сфере русского языка как иностранного микрокурсы допустимо использовать для усвоения одной грамматической или лексической темы. Так, можно создать микрокурс «Падежная система в русском языке» и разделить его на несколько уровней – элементарный, базовый, продвинутый. Студенты иностранцы будут иметь возможность улучшить свои навыки грамматики по определенной теме или же пройти новую для них тему в сети Интернет.

На сегодняшний день уже существуют микрокурсы для иностранцев, которые представлены на нескольких Интернет платформах. В первую очередь стоит остановиться на одной из лидирующих видеоплатформ YouTube, где многие молодые преподаватели русского языка как иностранного делятся своими мини уроками с иностранцами из разных стран. Формат видеурока помогает сделать материал более интересным, разнообразным. Большой плюс – совмещение обучения и развлечения, в процессе которых студент не чувствует давления от преподавателя и системы образования, а ощущает динамичность и интерактивность обучения. Конечно, такие видеокурсы должны содержать не только видеоматериал, но и быть оснащены дополнительными текстовыми материалами. Это могут быть задания с закрепительными упражнениями для пройденного этапа или же пройденный урок в текстовом или схематичном вариантах.

Наше исследование платформы YouTube основывается на данных предоставленных нам от канала Real Russian Club (количество подписчиков более 106 тысяч).

Автором канала является преподаватель русского языка как иностранного, который заинтересовался увеличением интереса к русскому языку посредством Интернет возможностей и расширить круг студентов, которые увлечены изучением иностранного языка. Автор на своём канале не разделяет студентов по уровням, представляет материал по разным темам – интонация и фонетика, тексты в медленном звучании, грамматические объяснения и видеопутешествия по России. Студенты (в основном это США, Великобритания, Индия и Бразилия,

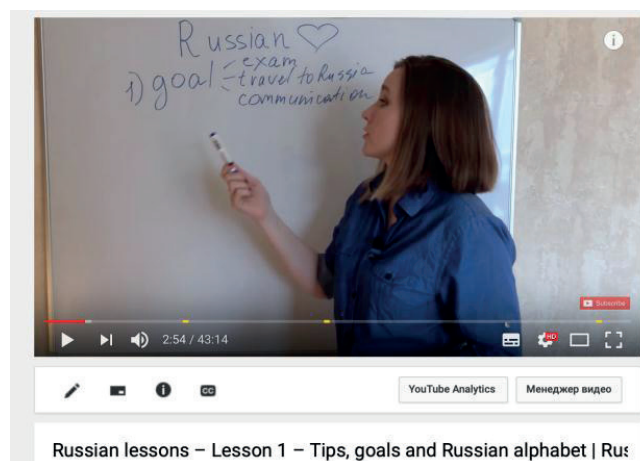
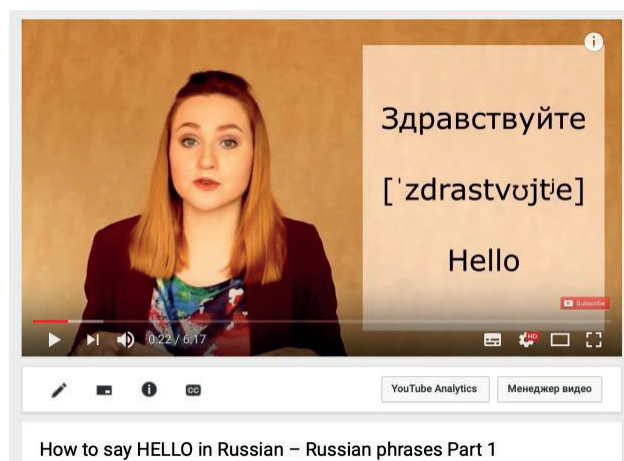


Рис. 1. Образ проведения микрокурса в социальной сети YouTube на канале Real Russian Club

разного возраста) самостоятельно подбирают видеоконтент в зависимости от своих интересов, уровней и знаний.

Это не самостоятельный отдельный микрокурс, но на основе такого видеоконтента можно создать закрытый видеомикрокурс для студентов разных уровней.

Стоит отметить, что при публикации видеосюжета в YouTube можно загрузить субтитры. Участники микрокурса будут иметь возможность воспользоваться данной функцией или отклонить её. Также у них есть возможность перевести субтитры на свой родной язык, что сразу увеличивает потенциальную аудиторию интересующихся русским языком.

Для микрокурсов, по нашему мнению, не подходят открытые сообщества, так как основной составляющей курса будет являться освоение определённого материала, который предназначен определённому контингенту (уровень знаний, готовность к прохождению курса, язык-посредник). А разделение по группам будет лучше стимулировать участников к прохождению микрокурса и общению между собой по пройденному материалу. Таким образом, учащиеся будут не только проходить курс самостоятельно, общаясь с преподавателем, но и иметь возможность войти в контакт с такими же учащимися, как и они, чтобы практиковать усвоенный материал во время обучения.

Ещё одним вариантом микрокурса может стать короткий марафон в популярных мобильных приложениях. Например, в социальной сети Instagram на основе аккаунта @ru_lang_club был проведён грамматический марафон по теме «Падежная система русского языка» (Russian cases in movies), где были рассмотрены изменения окончаний в единственном и множественном числе, а также основные падежные значения и были предъявлены грамматические задания на основе популярных советских фильмов (прослушать текст и вписать пропущенные слова в определенном падеже) [5]. В ходе данного исследования были проверены возможности микрокурса в открытом доступе (без ограничений по уровням) и пришли к выводу, что такие курсы возможны, но сложны в проведении именно из-за неопределённого количества участников, отличия предпочтений и языковых уровней. Но в ходе исследования мы наметили все возможности закрытого онлайн курса для студентов определенных уровня и целей.

Так, на основе аккаунта @ru_lang_club были созданы закрытые группы для студентов, которые начали обучение в Институте русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова в сентябре 2018 года с нуля, а в октябре им предложили опробовать микрокурс посредством социальной сети Instagram. Студенты имели возможность пройти такой курс во внеаудиторное время и повторить пройденные на уроках материалы. Материалы, в свою очередь, были представлены в открытом (в аккаунте @ru_lang_club) и закрытом (отправлялись тестовые материалы) доступах. В группах был открыт чат, где студенты могли общаться между собой и с преподавателем микрокурса. Стоит отметить, что студенты данных групп достигли хороших результатов и были довольны участием в исследовании. В дальнейшем эти группы продолжили свою работу уже вне микрокурса, преподаватель

продолжает отправлять материалы для повторения и студенты по своему желанию выполняют их.

Формат обучения в социальной сети Instagram – письменные (в публикациях или личных сообщениях) и устные (короткие истории или прямые эфиры) лекции. Студенты также имеют возможность задавать вопросы, которые видны всем участникам микрокурса, в комментариях или писать личные сообщения пользователю, а также контактировать между собой (отмечать знакомых, которым будет интересна эта информация). В процессе обучения интенсивно работает фотографическая память, поэтому стоит уделить особое внимание картинкам.

Стоит отметить, что социальная сеть Instagram в последнее время развивается интенсивнее: появляются новые возможности для привлечения большего числа учащихся-подписчиков (прямой эфир, короткие истории, канал IGTV, несколько фотографий в одной публикации) и появляется много полезных образовательных сообществ и аккаунтов.

В процессе обучения можно заниматься лексикой, грамматикой, письмом, чтением, аудированием, говорением (варианты заданий смотрите на рис. 2). С лексикой студент знакомится визуально или в формате аудиотекста, посредством изображения. Грамматические упражнения выполняются в комментариях: под каждой публикацией участник микрокурса читает текст для ознакомления с новой информацией (это может быть как грамматические объяснения, так и социокультурные аспекты жизни русских). Аудирование проходит в процессе просмотра видеосюжета или в прямом эфире. В последнем случае, общение будет происходить одновременно, поэтому о времени и теме прямых эфиров необходимо предупреждать заранее, чтобы участники микрокурса приняли в нём участие и могли оставлять комментарии во время эфира. При таком формате студенты видят и слышат преподавателя, но ответы отправляют письменно в режиме реального времени. Говорение – один из самых сложных аспектов при обучении через социальные сети, так как межличностного контакта не получается. Однако можно

«Instagram – бесплатное приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети...» Wikipedia



- Лексика

(новые слова с примерами употребления)

- Грамматика

(в форме теста, но только одно задание)

- Чтение

(небольшие тексты под фотографиями)

- Аудирование

(озвучивание фразы с картинкой)

- Письмо

(в форме комментариев)

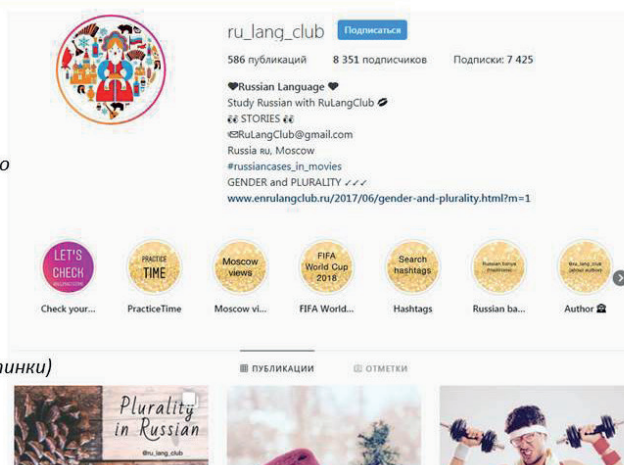


Рис. 2. Образ образовательного аккаунта @ru_lang@club в социальной сети Instagram с примерами заданий по видам речевой деятельности

найти и другие возможности отрабатывать данный вид речевой деятельности, например, просить читателей отправлять видеосообщения в личной переписке, либо оставлять видеофрагменты на личной странице студента.

Социальная сеть Facebook отличается от предыдущих рассмотренных нами мобильных приложений тем, что это не видеостраничка и не полностью визуальная социальная сеть. В данном приложении большее внимание уделяется текстовым комментариям под фото и видеопубликациями. Часто встречаются публикации и без наглядных форматов подачи информации. В преподавании русского языка как иностранного социальная сеть Facebook становится более привлекательной платформой в связи с тем, что здесь больше иностранных пользователей, не говорящих на русском языке. Возможностей у платформы Facebook больше. Помимо стандартных публикаций и прямых эфиров (LIVE), можно организовать мероприятие (это может быть встреча вне виртуального мира), использовать голосовые сообщения (что удобнее для практики говорения) и у участников микрокурса есть возможность подробнее ознакомиться с информацией об образовательном сообществе. В Facebook есть два формата участия – страница и группа. Страница в приложении Facebook является открытой и поэтому участников может быть много. Как мы говорили ранее, для проведения микрокурса удобнее применять закрытый, ограниченный в доступе, формат обучения. Поэтому в Facebook можно организовать закрытую группу для проведения микрокурса, куда будут входить только участники определенного уровня знания русского языка и преподаватель. Желающие пройти курс должны будут отправлять запрос на добавление в группу.

Но так же, как и в предыдущей социальной сети Instagram, весь процесс обучения строится, ведется и оценивается преподавателем. Именно он должен быть вдохновителем для своих студентов в желании освоения новых знаний. Контроль студентов при обучении в социальных сетях проходит постоянно. Каждое действие читателей (подписчиков) известно автору аккаунта, и он может реагировать – отвечать на комментарии, сообщения или делать новую запись с необходимой информацией.

В социальных сетях Instagram и Facebook функции субтитров нет. Но есть возможность воспользоваться переводчиком, который в свою очередь встроены в приложения. В связи с этим мы предполагаем, что все комментарии в публикациях лучше делать на русском языке, а студенты, которым сложно перевести текст самостоятельно, могут воспользоваться автоматическим переводчиком. Однако для участников микрокурса нежелательно постоянно пользоваться переводчиком, что лишь ослабит мотивацию обучения и уровень прохождения курса будет ниже.

Существуют также языковые приложения для освоения разных языков. Рассмотрим приложения, представленные для студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Одними из таких приложений, которые основываются на микрокурсах, являются приложения для подготовки к прохождению теста ТРКИ. Например, приложение TORFL A1-C2 (Симулятор ТРКИ от Zdanov&Makarov), которое включает практику различных языковых навыков и ограничение во времени (как и во время прохождения реального тестирования). Такой микрокурс подходит студентам, перед которыми стоит определенная цель – подготовиться к экзамену по русскому языку какого-либо уровня.

Еще существуют мобильные приложения для освоения определенной грамматической темы. Например, приложение Learn&Go для практики глаголов движения (от Olga Plotnikova), Russian Verbs Conjugations как справочник по спряжению глаголов русского языка (от Yakov Pchelintsev) или Russian Cases для практики падежной системы русского языка с примерами, объяснениями и заданиями (от Anastasia Kabalina). Таких приложений становится всё больше, но не все они достаточно информативны и пригодны с педагогической точки зрения, так как в основном создатели приложений не имеют достаточной профессиональной подготовки для преподавания русского языка как иностранного, но оснащены техническими навыками.

Микрокурсы для изучения русского языка как иностранного чаще всего разбиты на информационные блоки, ориентированные на достижение разных целей, что позволяет студентам иностранцам сделать самостоятельный выбор и отработать сложный для него материал, что увеличит эффект от обучения.

В мобильных приложениях нет рамок для студента иностранца, изучающего русский язык, так как во внеаудиторное время это не входит в его студенческие обязанности – присутствовать на занятиях или выполнять домашние задания. Процесс обучения зависит только от желания посвятить свободное время полезному времяпрепровождению, эффективно использовать возможности сети интернет.

Таким образом, микрокурсы, выделяющиеся сегодня как новый метод обучения в дистанционном образовании, могут быть представлены и в сфере русского языка как иностранного, так как позволяют погрузить учащихся в языковую среду, предоставить актуальные материалы и отработать их в реальном времени онлайн посредством сети Интернет. И пройти микрокурс можно не только на специальной онлайн площадке, но и в популярных мобильных приложениях и социальных сетях.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. *Методическое руководство по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному*. Москва, 2008.
2. Gassler, Gerhard; Hug, Theo & Glahn, Christian: Integrated Micro Learning – An outline of the basic method and first results. In: Auer, Michael E. & Auer, Ursula (eds.): International Conference on Interactive Computer Aided Learning, ICL 2004, Sept. 29 – Oct. 1, 2004, Villach, Austria.
3. Wikipedia. *Микрообучение*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Микрообучение>
4. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л., Шоркига Е.Н. *Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному*. Москва, 2003.
5. Ивкина М.И. Социальная сеть Instagram как способ визуализации падежной системы РКИ (общее и профессиональное владение). *Международные педагогические чтения. Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика*. Москва: Изд-во РУДН, 2018: 172 – 184.

References

1. Azimov E.G. *Metodicheskoe rukovodstvo po ispol'zovaniyu distancionnykh tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva, 2008.
2. Gassler, Gerhard; Hug, Theo & Glahn, Christian: Integrated Micro Learning – An outline of the basic method and first results. In: Auer, Michael E. & Auer, Ursula (eds.): International Conference on Interactive Computer Aided Learning, ICL 2004, Sept. 29 – Oct. 1, 2004, Villach, Austria.
3. Wikipedia. *Mikroobucheniye*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Mikroobucheniye>
4. Rudenko-Morgun O.I., Dunaeva L.A., Arhangel'skaya A.L., Shorkiga E.N. *Innovacionnye tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva, 2003.
5. Ivkina M.I. Social'naya set' Instagram kak sposob vizualizatsii padezhnoy sistemy RKI (obschee i professional'noe vladeniye). *Mezhdunarodnye pedagogicheskie chteniya. Obucheniye russkomu yazyku kak nerodnomu/inostrannomu v special'nykh celyah: teoriya i praktika*. Moskva: Izd-vo RUDN, 2018: 172 – 184.

Статья поступила в редакцию 25.03.19

УДК 378

Ismailova N.P., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

Ramazanov P.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, SKI UGWU (RPA of the Ministry of justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

PROSPECTS OF CLOUD COMPUTING IN EDUCATION. The work discusses what prospects for the use of cloud computing in the educational process may be. The use of cloud computing is based on the formation of the information space of knowledge, through the development of science and technology, the use of innovative educational technologies, including distance learning, e-learning, improving knowledge-sharing mechanisms, creating a safe educational information environment for young people. The work presents the main educational services based on cloud computing and the possibility of their use in the educational process. Widely used educational cloud service PaaS (Platform as a Service) is the portal "Educational Cloud" (<http://oobloko.ru/>). The advantages and disadvantages of using cloud technologies in the educational process are revealed, the ways of their solution and legal regulation are proposed.

Key words: educational information environment, cloud computing, cloud technologies, cloud patterns, educational cloud, cloud service provider.

Н.П. Исмаилова, канд. ф.-м. наук, доц. каф. экспериментальной физики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

П.К. Рамазанов, канд. филол. наук, доц., «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», Северо-Кавказский институт, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматриваются перспективы использования облачных вычислений в образовательном процессе. Применение облачных вычислений основывается на формировании информационного пространства знаний, за счёт развития науки и техники, использования инновационных образовательных технологий, в том числе дистанционного обучения, электронного обучения, совершенствования механизмов обмена знаниями, создания безопасной образовательной информационной среды для молодёжи. Представляются основные образовательные сервисы на основе cloud computing и возможности применения их в образовательном процессе. Широко используемым образовательным облачным сервисом PaaS (Platform as a Service) является портал «Образовательное облако» (<http://ooblako.ru/>). Выявляются преимущества и недостатки применения облачных технологий в образовательном процессе, предлагаются пути их решения и правового регулирования.

Ключевые слова: образовательная информационная среда, облачные вычисления, облачные технологии, модели облаков, образовательное облако, провайдер облачных сервисов.

Информатизация образования в настоящее время является необходимым условием модернизации современного образования. Совершенствование образовательных информационных технологий, сервисов занимает важное место среди многочисленных новых направлений развития образования.

В целях обеспечения условий для развития информационного общества и формирования общества знаний в Российской Федерации в соответствии со «Стратегией развития информационного общества на 2017 – 2030 годы» наряду с задачей обеспечения всеобщего доступа к информационно телекоммуникационным технологиям необходимо решить и проблему интенсификации использования самих технологий и облачных вычислений в системе образования [1].

Формирование информационного пространства знаний осуществляется в России за счёт развития науки и техники, использования инновационных образовательных технологий, в том числе дистанционного обучения, электронного обучения, совершенствования механизмов обмена знаниями, создания безопасной образовательной информационной среды для молодёжи. Федеральный государственный образовательный стандарт является нормативной базой, регулирующей реализацию основной образовательной программы, в которой указывается, что учебное заведение должно обеспечивать доступ к образовательному контенту для студентов и преподавателей. Образовательный контент должен быть представлен в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения [2]. Для реализации этой задачи наиболее перспективными на наш взгляд являются облачные технологии. Облачные вычисления – быстро развивающаяся область современных информационных технологий. Они перестали быть образами из будущего и уже сегодня широко используются в финансовом секторе, промышленности, торговле, сфере услуг, и, конечно в науке и образовании.

В «Стратегии развития информационного общества на 2017–2030 годы» понятие «облачные вычисления» определено следующим образом: «модель информационных технологий, обеспечивающая повсеместный и удобный доступ через Интернет к общему набору настраиваемых вычислительных ресурсов («облако»)» [1]. Таким образом, виртуальное облако является поставщиком удалённых вычислительных ресурсов и услуг по запросу потребителя. Несмотря на относительную новизну облачных вычислений, уже есть опыт их использования в образовательном процессе. Например, некоторые зарубежные и отечественные учебные заведения используют облачные сервисы, предоставляемые Microsoft Live @ edu, Google Apps и т. д. Ещё один облачный сервис, который начинает распространяться в области образования, это перемещение в облако систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS).

В настоящее время широко внедряется в образовательные учреждения нашей страны облачный сервис Office 365 корпорации Microsoft, который включает в себя облачную версию Microsoft Office (Outlook, Word, Excel, Power Point, OneNote Web Apps), а также инструменты для совместной работы (Lync Online, SharePoint Online и Exchange Online) [3]. Внедрение этого облачного сервиса в образовательный процесс позволило расширить возможности мобильной работы, увеличить эффективность, надёжность и безопасность системы [4].

Облачные технологии включают запуск приложений или хранение данных на серверах, расположенных в распределённых центрах обработки данных (ЦОД), доступных через Интернет. Для разработки и реализации таких приложений требуется специальная облачная платформа. Такой платформой является Windows Azure, «облачный» аналог операционной системы Windows Server. В отличие от Windows Server, платформа Windows Azure размещается в центрах обработки данных Microsoft и доступна вам удалённо как среда для разработки и запуска приложений. В то же время нет необходимости покупать и устанавливать соответствующее программное обеспечение, а достаточно просто платить за аренду вычислительных ресурсов и мощностей платформы центра обработки данных Microsoft.

Приложение Windows Azure в образовании предоставляет преподавателям возможность включить в учебный процесс одну из самых инновационных и быстро развивающихся технологий – облачные вычисления, как в теоретической, так и в практической части, для создания виртуальных компьютерных лабораторий [5]. Использование этих технологий позволяет студентам и сотрудникам получать удалённый доступ к ресурсам и услугам университета, используя различные средства связи (компьютеры, планшеты, смартфоны). Проанализировав

опыт использования облачных вычислений, можно сделать вывод, что большинство образовательных учреждений используют облачную модель в качестве программного обеспечения. Использование этой модели не требует от образовательного учреждения создания собственного сервера и его обслуживания, оно позволяет избежать экономических и организационных затрат и позволяет устанавливать собственные приложения на платформе, предоставляемой провайдером облачных услуг.

Широко используемым образовательным облачным сервисом PaaS (Platform as a Service) является портал «Образовательное облако» (<http://ooblako.ru/>). Концепция образовательного облака предусматривает создание цифровой образовательной среды, целью которой является улучшение общения и сотрудничества между сторонами образования.

Образовательная облачная среда предоставляет студентам и преподавателям доступ к базам данных и информационным системам образовательной сферы, поддерживающим учебную и административную деятельность в образовательных учреждениях. Через Cloud Education вы можете легко получить доступ к цифровым образовательным материалам и услугам на основе современных ИТ-технологий.

Образовательное облако – это инструмент для создания электронных учебных ресурсов (ESM) для организации сетевого и дистанционного обучения. Можно выделить следующие преимущества применения Образовательного облака:

- 1) создание электронных обучающих ресурсов (ЭОР);
- 2) создание учебных курсов на основе электронных учебных модулей (ЭУМ);
- 3) осуществление образовательной деятельности с использованием ЭУМ, ЭОР;
- 4) обучение студентов с применением разработанных элементов;
- 5) обмен опытом между преподавателями.

Как пример использования облачных технологий в образовании, можно назвать электронные журналы, электронные кабинеты для студентов и преподавателей, интерактивная приемная, онлайн-кафедра, тематические форумы (где студенты могут осуществлять обмен информацией).

Использование Cloud Education позволяет студентам решать определённые учебные задачи даже в отсутствии педагога или под его руководством. Для этого можно использовать:

- 1) компьютерные программы;
- 2) электронные учебники;
- 3) тренажёры;
- 4) диагностические, тестовые и обучающие системы;
- 5) прикладные и инструментальные программные средства;
- 6) виртуальные лабораторные комплексы;
- 7) системы на базе мультимедиа-технологий;
- 8) телекоммуникационные системы (например, электронную почту, телеконференции);
- 9) электронные библиотеки и др.

Облачные технологии предлагают альтернативу традиционным формам организации учебного процесса, создание возможностей для личного обучения, интерактивных занятий, командного обучения, дистанционного обучения, создания веб-ориентированных лабораторий в конкретных предметных областях [6]. Реализация совместных проектов в академических группах: подготовка текстовых файлов и презентаций, организация обсуждения изменений документов в режиме реального времени с другими соавторами, публикация результатов работы в Интернете в виде общедоступных веб-страниц, выполнение практических заданий по обработке информационных объектов различного вида: форматирование и редактирование текста, создание таблиц и диаграмм в текстовом редакторе. Такие возможности предоставляются за счёт использования сервисов Google Docs (Документы и презентации). Использование этих сервисов позволит университетам создать единую информационную инфраструктуру для академического взаимодействия студентов. Сервис Google Docs (Таблицы) позволяет создавать сводные таблицы и диаграммы с целью анализа статистических данных. Возможно проведение и как индивидуальных, так и совместных практических работ по моделированию,

прогнозированию, корреляции данных, регрессионному анализу и обработке числовых данных в таблицах, построении диаграмм, гистограмм и т. д. Распространение облачных вычислений ставит перед образовательной средой задачу интеграции облачных сервисов в единую образовательную среду, анализа своей ИТ-инфраструктуры и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс [7].

Широкое использование облачных вычислений ограничено рядом факторов, которые включают: ограничение использования функциональности отечественного программного обеспечения по сравнению с зарубежными аналогами; отсутствие отечественных провайдеров облачных услуг, отсутствие государственных и международных стандартов; отсутствие нормативной базы для регулирования облачных технологий; риск несанкционированного доступа к данным. Ещё одним существенным недостатком использования облачных технологий является необходимость обеспечения бесперебойного доступа в Интернет.

Использование быстро развивающихся облачных технологий способствует регулированию отношений новой формации на требуемом уровне и подталкивает сдвиг парадигмы в области управления интеллектуальной собственностью. В связи с этим, прежде всего, представляется необходимым внести изменения в действующее законодательство с точки зрения введения единообразия терминологии, а именно: уточнить ряд определений и ввести понятие «провайдера облачного сервиса». Согласно статье 1253.1 ГК РФ «провайдера облачного сервиса» нельзя отнести к категории информационного посредника, в этой связи представляется целесообразным изменить пункт 1 статьи 1253.1 ГК РФ с целью чёткого законодательного определения данного понятия.

Кроме того, считаем необходимым внесение определения «провайдера облачного сервиса» в Федеральный закон от 27.07.2006 N 149-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», а именно дополнить ст. 2 пунктом 21 в следующей редакции: «провайдера

облачного сервиса – лицо, предоставляющее сервис с использованием облачных вычислительных технологий для размещения и обработки информации и данных в принадлежащей ему информационной системе».

Введение вышеуказанной нормы позволит усилить правовой инструментальной для защиты и обеспечить наиболее безопасное создание и распространение результатов интеллектуальной деятельности при использовании облачных технологий.

Другой проблемой является защита данных в облаке от несанкционированного доступа. Важным критерием обеспечения защиты данных является возможность выбора универсальных средств защиты данных, способ шифрования данных.

Однако в действующем законодательстве отсутствуют нормы регулирующие вопросы использования средств шифрования провайдерами облачных средств.

Широкое применение облачных вычислений сдерживается определёнными рисками. Для повышения уровня доверия к облачным сервисам необходимо, на наш взгляд, осуществить страхование данных в среде облачных вычислений. Страхование услуг можно включить в абонентскую плату облачных сервисов.

Реализация вышеуказанных путей решения позволит устранить имеющиеся факторы, сдерживающие широкое применение облачных технологий в России.

В заключение следует отметить, что использование облачных технологий в образовании – перспективное направление в сфере высшего образования, которое позволяет снизить затраты на приобретение необходимого программного обеспечения, повысить качество и эффективность образовательного процесса, а так же подготовить специалистов ориентирующихся в современном информационном обществе.

С помощью облачных технологий осуществляется быстрый и безопасный доступ к сервисам, используемым в учебном процессе.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы».
2. Сурхаев М.А. Новые требования к образовательному процессу в условиях становления информационного общества. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2008; 1: 35 – 38.
3. Князьков К.В., Ларченко А.В. Предметно-ориентированные технологии разработки приложений в распределенных средах. *Известия высших учебных заведений. Приборостроение*. 2011; 10: 36 – 43.
4. Емельянова О.А. Применение облачных технологий в образовании. *Молодой учёный*. 2014; 3: 907 – 909.
5. Болгова Е.В. и др. Инфраструктурное обеспечение виртуальных лабораторных практикумов для междисциплинарных образовательных программ в рамках концепции облачных вычислений. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 5 (43).
6. Никифоров О.А., Глухих В.Р., Левкин Г.Г. Тенденции применения облачных технологий в образовательном процессе. *Инновационная экономика и общество*. 2015; 1 (7): 80 – 86.
7. Еськов А.В., Ефимова Г.В. Информационные технологии в образовании. *Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции*. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2014: 75 – 80.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody».
2. Surhaev M.A. Novye trebovaniya k obrazovatel'nomu processu v usloviyah stanovleniya informacionnogo obschestva. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2008; 1: 35 – 38.
3. Knyaz'kov K.V., Larchenko A.V. Predmetno-orientirovannye tehnologii razrabotki prilozhenij v raspredelennyh sredah. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Priborostroyeniye*. 2011; 10: 36 – 43.
4. Emel'yanova O.A. Primenenie oblachnyh tehnologii v obrazovanii. *Molodoj uchenyj*. 2014; 3: 907 – 909.
5. Bolgova E.V. i dr. Infrastrukturnoe obespechenie virtual'nyh laboratornyh praktikumov dlya mezhdisciplinarnykh obrazovatel'nykh programm v ramkah koncepcii oblachnyh vychislenij. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 5 (43).
6. Nikiforov O.A., Gluhikh V.R., Levkin G.G. Tendencii primeneniya oblachnyh tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Innovacionnaya `ekonomika i obschestvo*. 2015; 1 (7): 80 – 86.
7. Es'kov A.V., Efimova G.V. Informacionnye tehnologii v obrazovanii. *Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj universitet im. N.G. Chernyshevskogo, 2014: 75 – 80.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 371

Kabanova V.N., Municipal budget educational institution "Yalta Secondary School № 12 with In-Depth Study of Foreign Languages" (Yalta, Russia),
E-mail: viza_1986@ukr.net

IMPROVING THE LEVEL OF FORMATION OF SCIENTIFIC-METHODICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF POST-GRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION. The article is dedicated to the study of a problem of increasing the level of formation of scientific and methodological competence of primary school teachers in the system of postgraduate education of teachers. The paper substantiates the importance of the competence approach to the implementation of postgraduate education of teachers, defines the basics of the concepts of "competence", "professional competence", "scientific and methodological competence of the teacher". The study identifies the main features of increasing the level of formation of scientific and methodological competence of primary school teachers in the system of postgraduate education of teachers, emphasizes the importance of compliance with the principles of andragogy in the implementation of this process.

Key words: competence approach, andragogy, postgraduate education of teachers, training, competence, professional competence of teacher, structure, scientific and methodological competence, teachers of primary education, principles, formation, improvement.

В.Н. Кабанова, директор МБОУ «Ялтинская средняя школа № 12 с углубленным изучением иностранных языков», Республика Крым, г. Ялта,
E-mail: viza_1986@ukr.net

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению проблемы повышения уровня сформированности научно-методической компетентности учителей начальных классов в системе последиplomного образования педагогов. В работе обосновывается значимость компетентностного подхода относительно реализации последиplomного образования педагогов, определена сущность понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «научно-методическая компетентность педагога». В исследовании указаны основные особенности повышения уровня сформированности научно-методической компетентности учителей начальных классов в системе последиplomного образования педагогов, подчеркивается важность соблюдения принципов андрагогики при реализации данного процесса.

Ключевые слова: компетентностный подход, андрагогика, последиplomное образование педагогов, повышение квалификации, компетентность, профессиональная компетентность педагога, структура, научно-методическая компетентность, педагоги начального образования, принципы, формирование, совершенствование.

Повышение квалификации является одним из ключевых условий обязательной аттестации педагогических работников учебных заведений – системы мер, направленной на всестороннюю комплексную оценку их педагогической деятельности, по которой определяются в соответствии педагогического работника занимаемой должности, уровень его квалификации.

Согласно положениям концепции непрерывного образования, повышение квалификации является естественным и необходимым компонентом непрерывного образования педагогических работников.

Реализация повышения квалификации педагогов начального образования в учреждениях последиplomного педагогического образования характеризуется упорядоченной совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов, целей, задач, содержания, функций, форм, методов и средств осуществления учебно-познавательного процесса, направленных на профессиональное развитие педагога.

На современном этапе систему целеполагания последиplomного образования учителей начальных классов составляют направления деятельности по повышению уровня профессиональной компетентности, педагогического мастерства, всех видов ключевых профессиональных компетентностей, информационной грамотности и культуры; формированию готовности реализации педагогической деятельности в условиях становления инновационной парадигмы образования.

В системе работы учителя начальных классов на современном этапе важное значение имеет реализация научно-методической деятельности. Это актуализирует потребность формирования всех компонентов научно-методической компетентности будущих педагогов начального образования в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе, а также совершенствования уровня сформированности указанной компетентности в системе повышения квалификации учителей начальных классов в учреждениях последиplomного образования педагогов.

Переход на инновационную модель развития общества и государства способствует глубинному реформированию образования, в том числе и системы повышения квалификации учителей в последиplomном образовании.

На современном этапе своего развития система последиplomного педагогического образования должна реализовывать системную подготовку и переподготовку педагогов, а также деятельность по повышению их квалификации с учётом гуманистического, профессионально-ориентированного, системно-деятельностного и средового подходов. Ведущей концептуальной основой реализации последиplomного образования учителей является компетентностный подход.

Признание компетентностного подхода как ведущей концептуальной основы реализации последиplomного образования педагогов обосновывается, по мнению исследователей Е.Н., Асеевой, С.Д., Асеевой, Д.В. Марчук, тем, что «в условиях новой образовательной парадигмы присвоению квалификации специалисту предшествует официальное признание его компетентности в том или ином виде профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, должна быть идентифицирована по набору обязательных профессиональных компетенций» [1, с. 269].

Основной задачей последиplomного образования педагогов, согласно позициям компетентностного подхода, является совершенствование уровня сформированности профессиональной компетентности учителей и всех её компонентов. В данном ключе целесообразно обратиться к уточнению значения ключевых понятий компетентностного подхода.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней определяют компетентность как «совокупность черт (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнять определенную деятельность, направленную на решение проблем (задач) в какой-либо области» [2, с. 263].

По мнению А.В. Хуторского, компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере; владение соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к предмету деятельности; устоявшееся качество личности (совокупность качеств) и опыт деятельности в данной сфере [3].

На основе приведенных определений компетентность будем рассматривать как динамическую комбинацию знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность личности успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне образования.

А.А. Деркач, В.Г. Заикин определяют профессиональную компетентность как обобщающую психологическую и акмеологическую категорию. Ученые считают, «если ее рассматривать с системных позиций, то можно утверждать, что она не является неким полиобразованием, но содержит различные взаимодействующие компоненты. На личностном уровне она может выступать в конкретных видах, отражающих специфику профессиональной деятельности» [4, с. 151].

Обретение учителем профессиональной компетентности заключается в том, что профессиональное знание должно формироваться одновременно на всех уровнях: методологическом, теоретическом, методическом, технологическом. Это требует развитого профессионального мышления, способности подбирать, анализировать и синтезировать полученные знания в достижении педагогической цели, целостно представлять технологию их применения.

Профессиональная компетентность педагога, по мнению Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности:

- специальную и профессиональную компетентность в преподаваемой области дисциплины;
- методическую компетентность (относительно способов формирования знаний, умений у обучающихся);
- социально-психологическую компетентность (относительно процесса общения);
- дифференциально-психологическую (относится к мотивам, способностям, направлениям учащихся);
- аутопсихологическую компетентность (касается преимуществ и недостатков собственной деятельности и личности [5, с. 90].

Как видим, в структуре профессиональной компетентности педагога, в том числе учителя начальных классов, одно из главенствующих мест занимает методическая компетентность.

Согласно положениям Профессионального стандарта «Педагог», современный учитель должен реализовывать, наряду с другими направлениями педагогического труда также и научно-методическую деятельность. Что актуализирует потребность не только формирования научно-методической компетентности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в вузе, но и повышения уровня её сформированности у практикующих педагогов в системе последиplomного образования.

Исследователи Н.А. Нагибина, Н.В. Ипполитова рассматривают научно-методическую компетентность педагога как «интегративную характеристику субъекта педагогического труда, основанную на совокупности общепедагогических и методических знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, отражающую готовность и способность к эффективной методической деятельности и обеспечивающую достижение высоких показателей в обучении и воспитании учащихся» [6, с. 46].

Научно-методическая компетентность учителя начальных классов связана с выполнением им научной, учебно-научно-инновационной, исследовательской деятельности.

Цель формирования научно-методической компетентности учителей начальных классов в рамках последиplomного педагогического образования заключается в развитии интеллектуальных способностей педагогов в процессе исследовательского обучения, осуществления организации и проведения научных исследований, применения исследовательских технологий в образовательной деятельности.

Процесс формирования научно-методической компетентности учителя начальных классов в последиplomном педагогическом образовании требует использования эффективных инновационных технологий, форм, методов и средств

обучения (социально-психологические тренинги, методы мозгового штурма, проектного, контекстного, проблемного обучения).

Важным условием при организации деятельности по совершенствованию уровня сформированности научно-методической компетентности учителей начальных классов в системе последипломного образования является формирование мотивации педагогических работников к системной реализации форм профессионального самообразования.

Основным условием реализации процесса повышения уровня научно-методической компетентности учителей начальных классов в системе повышения их квалификации в учреждениях последипломного образования педагогов являются учёт принципов андрагогического образования. Ключевыми из них являются следующие:

- принцип приоритетности самостоятельного обучения, когда самостоятельная деятельность становится основным видом учебно-познавательной деятельности;
- принцип совместной деятельности всех участников обучения, связанной с планированием, реализацией и оценкой результатов образовательного процесса;
- принцип опоры на опыт взрослых, который используется как один из источников обучения;
- принцип индивидуализации обучения (на основе индивидуальной программы, ориентированной на конкретные образовательные потребности и зада-

чи учащихся, их уровень подготовки, опыт, психофизиологические и когнитивные особенности);

- принцип системности обучения, предполагающий соблюдение соответствия целей обучения содержания, формам, методам, средствам и оценке результатов;
- принцип контекстности и проблемно-ориентированности (соответствие конкретным жизненно важным целям, направленность на решение профессиональных и социальных проблем взрослого человека);
- принцип актуализации результата обучения, который предусматривает немедленное применение на практике полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- принцип элективности обучения – предоставление определенной свободы при выборе целей, содержания, форм, методов, источников, сроков, времени, места учебы и способов оценки результатов;
- принцип развития образовательных потребностей (направленность обучения на формирование новых образовательных потребностей) [7].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что на современном этапе развития педагогической науки ею обоснована концепция непрерывного образования как ведущая методологическая основа реализации образования педагогических работников. В структуре непрерывного педагогического образования важным компонентом является обучение учителей в системе последипломного педагогического образования.

Библиографический список

1. Асеева Е.Н., Асеева С.Д., Марчук Д.В. Компетентностный подход к повышению эффективности работы преподавателя графических дисциплин. *Молодой ученый*. 2018; 46: 269 – 271. Available at: <https://moluch.ru/archive/232/53952>
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. *Школа: мониторинг качества образования*. Москва: Педагогическое общество России, 2000.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва: ИОСО РАО, 2002: 135 – 157.
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. *Акмеология: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
5. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990.
6. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога. *Наука и школа*. 2013; 3: 44 – 46.
7. Загрянная Т.А. *Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.

References

1. Aseeva E.N., Aseeva S.D., Marchuk D.V. Kompetentnostnyj podhod k povysheniyu `effektivnosti raboty prepodavatelya graficheskikh disciplin. *Molodoj uchenyj*. 2018; 46: 269 – 271. Available at: <https://moluch.ru/archive/232/53952>
2. Shishov S.E. Kal'nej V.A. *Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Uchenik v obsheobrazovatel'noj shkole*. Moskva: IOSO RAO, 2002: 135 – 157.
4. Derkach A.A., Zazykin V.G. *Akmeologiya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
5. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva, 1990.
6. Nagibina N.A., Ippolitova N.V. Metodicheskaya kompetentnost' kak sostavlyayushchaya professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Nauka i shkola*. 2013; 3: 44 – 46.
7. Zagrynnaya T.A. *Stanovlenie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v processe professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 372.881.1

Goncharov S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Common Troops Academy of Armed Forces of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svaga1962@mail.ru
Kozhevnikov D.M., teacher, Department of Pedagogics, Military University of Armed Forces of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tovarish974@mail.ru

EDUCATION PERSONNEL UNITS ON MARTIAL TRADITIONS OF MODERN LOCAL WARS AND CONFLICTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. In the research some pedagogical aspects of the problematics of education of military men on fighting traditions of modern local wars and conflicts are described. Possible measures on improvement of military-political work are specified. Components most an effective utilisation of information and propaganda potential of military-political work in connection with fighting traditions of local wars are listed. Features and specificity of military education of staff on propagation of fighting traditions of local wars are characterized. Relationship of cause and effect of propagation of fighting traditions of local wars with socialization of participants of operations is shown. The authors conclude that military upbringing on the experience of local wars of modern times will contribute not only to improve the morale of Russian soldiers, not taking part in local wars, but also social adaptation. This is the social-pedagogical function of such education.

Key words: military-political work, military education, military traditions, local wars, moral and political and psychological condition, informal associations, social adaptation, spiritual unity, valuable unity, continuity.

С.В. Гончаров, канд. пед. наук, проф. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Общевоинская Академия Вооруженных сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svaga1962@mail.ru
Д.М. Кожеевников, преп. каф. педагогики, Военный университет Вооруженных сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: rkbs999@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОГО СОСТАВА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ НА БОЕВЫХ ТРАДИЦИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ЛОКАЛЬНЫХ ВОЙН И КОНФЛИКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье описываются педагогические аспекты проблематики воспитания военнослужащих на боевых традициях современных локальных войн и конфликтов. Указаны возможные меры по улучшению военно-политической работы. Перечислены составляющие наиболее эффективного использования информационно-пропагандистского потенциала военно-политической работы в связи с боевыми традициями локальных войн. Охарактеризованы особен-

ности и специфика воинского воспитания личного состава на пропаганде боевых традиций локальных войн. Показывается причинно-следственная связь пропаганды боевых традиций локальных войн с социализацией участников боевых действий. Авторы делают вывод о том, что воспитание военнослужащих на опыте локальных войн современности будет способствовать не только повышению боевого духа российских военнослужащих, не принимавших участия в локальных войнах, но и социальной адаптации их участников. В этом и заключается социально-педагогическая функция такого воспитания.

Ключевые слова: военно-политическая работа, воинское воспитание, воинские традиции, локальные войны, морально-политическое и психологическое состояние, неформальные объединения, социальная адаптация, духовное единство, ценностное единство, преемственность.

Актуальность темы обусловлена необходимостью активизации воспитания личного состава ВС РФ на боевых традициях современных локальных войн и конфликтов. Это обусловлено как объективными, так и субъективными причинами. Великая Отечественная война продолжает оставаться образцом доблести, мужества и героизма нашего народа, задавая направление боевых традиций современных Вооруженных Сил Российской Федерации. Однако она всё больше отодвигается в сферу исторической памяти. Нужны новые образцы мужества и героизма уже наших современников, пропаганда подвигов которых продолжит историческую преемственность боевых традиций в духе Великой Отечественной войны.

Такие образцы явлены военнослужащими Советских и Российских Вооруженных сил в ходе локальных конфликтов конца XX и начала XXI вв. – войн в Афганистане, Чечне, конфликта в Сирийской Арабской республике. Воспитание воинов на основе боевых традиций поддерживает историческую преемственность поколений в долгосрочной перспективе, транслирует и концентрирует в себе идеалы и ценности. Последнее особенно актуально в современных условиях глобального информационно-психологического противоборства, когда неизмеримо возрастает роль ценностного фактора в сохранении суверенитета российской государственности. Укрепление морально-политического единства армии и общества становится насущной необходимостью. Именно такое единство поддерживают и выражают воинские традиции. Это объясняется тем, что эта тема недостаточно развита в интеллектуальной сфере социальной философии, прежде всего, концептуально социально-философские основы функционирования воспитания личного состава не изучены, а целостная концепция его (воспитания) развития отсутствует.

Воспитание личного состава на боевых традициях современных локальных войн и конфликтов представляет собой не только военно-педагогическую, но и военно-социальную и военно-философскую проблему. В силу ряда объективных и субъективных факторов социально-философские основы воспитания личного состава ВС РФ разработаны пока еще недостаточно. Анализ источников позволяет утверждать, что социально-философские аспекты воинского воспитания не изучены в должной степени и пока еще не стали объектом пристального внимания органов военно-политической работы.

Субъективный фактор связан с характерными особенностями современных военнослужащих Российской армии. К ним относятся ряд личностных, когнитивных, мотивационных, эмоционально-волевых, ценностно-смысловых деформаций, характерных для военнослужащих, чье формирование как личностей пришлось на 1990-е годы:

- низкое качество гуманитарной подготовки в системе общего среднего образования, низкий уровень общей культуры;
- оценка социальных явлений, руководствуясь главным образом субъективными предпочтениями, аполитичностью, идейным плюрализмом;
- возросшее значение субъективного фактора (личных ощущений и переживаний) в результате психолого-педагогического и информационного воздействия при слабо развитом самосознании, эмоционально-волевой сферы и рефлексии;
- ярко выраженный субъективизм и нескритичность при недостаточной сформированности ценностно-мотивационной и смысловой сферы личности, доминирование прагматических установок, отсутствие целостных убеждений и взглядов;
- крайне низкая степень доверия к информации, исходящей из официальных источников.

Объективный фактор вызван тем обстоятельством, что постсоветский период характеризовался активной деидеологизацией всех сфер общественной жизни, и первую очередь, системы работы с личным составом армии и флота. На определенном этапе развития постсоветского общества деидеологизация и деполитизация превратилась в безыдейность, бездуховность и аполитичность, что в свою очередь, привело к глубокому ценностному, интеллектуальным и личностным трансформациям российского населения и в том числе – военнослужащих.

По мнению П.В. Петрия, «сегодня, как никогда, нужна адаптированная для военных общенациональная система ценностей, которая поддерживалась бы и проводилась в жизнь государством и которая может служить основой воспитания российских военнослужащих» [1, с. 34].

В силу ряда специфических обстоятельств, вызванных определенными деформациями сознания военнослужащих, формирование личности которых пришлось на 1990-е годы, воспитательный элемент в структуре военно-политической работы продолжит оставаться в качестве приоритетного. В этой связи военно-политическую работу необходимо нацеливать на формирование у военнослужащих и воинских коллективов вполне определенных качеств, обозначенных в Концепции воспитательной работы в Вооруженных силах Российской Федерации, формировании воина-государственника – надежного и преданного

защитника Отечества, носителя традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества – государственности, духовности и патриотизма [2 – 4].

В качестве приоритетных направлений военно-политической работы с личным составом в современных условиях начальник Главного военно-политического управления генерал-полковник А.В. Картаполов отмечает:

- противостояние информационно-психологической войне, развязанной против Российской Федерации;
- необходимость повышения конкретности военно-политической работы;
- повышение роли и значения личностно-ориентированных и индивидуализированных форм и методов донесения информации до военнослужащих;
- необходимость формирования духовного потенциала и патриотизма в Вооруженных силах, защиты традиционных российских ценностей;
- актуализация борьбы с фальсификациями российской истории;
- творческое использование военно-педагогического наследия русской военной классики;
- активизация общественно-политической и военно-патриотической направленности, гражданской активности, работы с общественно-политическими движениями, религиозными конфессиями, экспертными сообществами;
- проведение контрпропагандистской работы по защите личного состава от негативного информационно-психологического воздействия;
- организация военно-социологических исследований для оценки морально-политического и психологического состояния военнослужащих;
- профилактика отклоняющегося поведения, предупреждение негативных социальных процессов в воинских коллективах на межнациональной и межрелигиозной почве;
- методическое обеспечение военно-религиозной работы;
- осознание роли и места военно-политической составляющей работы с личным составом в условиях преобладания многочисленных конфликтов низкой интенсивности;

В этой связи создание органов военно-политической работы в Вооруженных силах Российской Федерации является своевременным ответом на вызовы и угрозы российской государственности. Данный шаг соответствует как содержанию современной войны, так и изменившемуся характеру военно-политической обстановки. В условиях начавшегося нового витка «холодной войны» и трансформации самой войны к нетрадиционным (т. н. «гибридным») формам возрастает актуальность возрождения системы политического и идеологического воспитания и усиления политической направленности воспитательной работы в Вооруженных силах Российской Федерации.

Одним из проявлений трансформаций войны к так называемых «гибридных» форм является повсеместное распространение локальных войн и конфликтов в регионах военно-политической нестабильности. Однако для нашей темы особенно важным является рассмотрение следующих аспектов проблемы воинского воспитания на основе традиций локальных войн:

- 1) аксиологического;
- 2) социально-психологического.

Не разобравшись с этим вопросом, невозможно полно и всесторонне рассмотреть особенности и специфику воинского воспитания военнослужащих подразделения на основе боевых традиций российских военнослужащих в современных локальных войнах.

Воинские традиции формируют, выражают и поддерживают аксиологическое (ценностное) единство армии и общества. В период Великой Отечественной войны единство ценностей между армией и обществом достигли аксиологического максимума. «Русские вспоминают войну, как время грандиозных национальных свершений и тесного единения», – пишет С. Хантингтон. Когда в середине 1970-х годов Хедрик Смит спросил у русских, какой период в истории их страны был наилучшим, ему ответили: Война! «Русские люди, – писал Смит, – рассуждают о войне не только как о времени жертв и страданий, но и как о времени солидарности и сопричастности» [2, с. 23].

А.В. Червяков, исследуя культуру солидарности общества и армии, выделяет ценностный, деятельностный и символический компонент: «В систему консолидирующих общество и армию ценностей входят ценности, определяющие:

- направленность развития культуры солидарности общества и армии (мир, свобода, независимость, справедливость);
- духовный характер развития культуры: солидарности общества и армии (патриотизм);
- практический аспект развития культуры солидарности между обществом и армией (сотрудничество, кооперация)» [3].

В силу своей специфики локальные войны порождают деструкции таких ценностей оборонного сознания как «победа» «мир» «враг-друг» «оборона» «сила» «смысл войны» «цель войны». Рассмотрим лишь некоторые из этих деструкций.

1. Трансформация понятия «победы». Понятие «победы» в локальных войнах зачастую обесценивается. Условия победы качественно трансформировались. Само понятие «победы» в локальных войнах становится относительным. Стратегическая победа не складывается из побед в отдельных (даже решающих) сражениях. Победа потеряла черты окончательной, она трансформируется в грядущее поражение незаметно от победителя, а поражение мутирует в грядущую победу.

2. Стирание грани между войной и миром. Грань между войной и миром в локальных войнах зачастую стирается. То же самое и с понятием «послевоенный мир». Поскольку динамика локальной войны характеризуется быстрой изменчивостью и длится без «начала и конца», чередуя фазы затухания и активизации, то «послевоенный мир» становится «постконфликтным урегулированием», которое также весьма относительно. Утрачивается осознание момента наступления окончательного мира – станет ли им день, когда совсем не останется террористов и никого, кто был бы способен напасть на государство? Или когда прекратится производство оружия массового поражения? Или когда ни одно правительство не будет укрывать нелегитимные вооруженные формирования? Вышеперечисленные особенности локальных войн порождают идейную, социально-философскую и психолого-педагогическую проблему: локальные войны не воспринимаются общественным сознанием как всенародные, что затрудняет формирование традиций на их основе.

Немаловажным проблемным фактором локальных войн применительно к нашей теме мы считаем также социально-психологический. Воинские традиции в

локальных войнах носят скорее неформальный, неофициальный характер, формируя особую субкультуру, выражающуюся в стереотипах поведения их участников. Общепризнано, что участники локальных войн формируют неформальное, закрытое от непосвященных (не воевавших, не побывавших «там») социальное сообщество «для своих». В этих сообществах существует своя особая субкультура и свои традиции, зачастую не вписывающиеся в общепризнанные.

Это может породить их деструктивную антиобщественную направленность. Подобные неформальные объединения «афганцев», «чеченцев» и т. п. не заинтересованы в том, чтобы их традиции стали общественным достоянием. В соответствии с этой тенденцией формирование неформальных групп «сирийцев» неизбежно. Не исключена возможность их объединений с участниками боевых действий в составе добровольческих формирований «приднестровцев», «абхазцев», конфликта на Юго-Востоке Украины. Так происходит, когда локальная война усилиями деструктивных СМИ подвергается обесцениванию в общественном сознании.

Однако эта практика осталась в прошлом. Признание локальной войны легитимной и справедливой обуславливает интеграцию воинских традиций локальных войн в пространство исторической преемственности российского воинского воспитания. Воспитание военнослужащих на опыте локальных войн современности будет способствовать не только повышению боевого духа российских военнослужащих, не принимавших участия в локальных войнах, но и социальной адаптации их участников [4]. В этом и заключается социально-педагогическая функция такого воспитания.

Библиографический список

1. Петрий П.В. *Синергия общества и армии в аксиологическом пространстве современной России*: монография. Москва: ВУ, 2013.
2. Хантингтон С. *Кто мы?* Москва: Изд-во АСТ, 2004: 216 – 217.
3. Червяков А.В. *Культура солидарности общества и армии в современной России*. Диссертация ... кандидата философских наук.
4. *Концепция воспитательной работы в Вооруженных силах Российской Федерации*. Available at: <http://base.garant.ru/6724917/3e22e51c74db8e0b182fad67b502e640/>

References

1. Petrij P.V. *Sinergiya obschestva i armii v aksiologicheskom prostranstve sovremennoj Rossii*: monografiya. Moskva: VU, 2013.
2. Hantington S. *Kto my?* Moskva: Izd-vo AST, 2004: 216 – 217.
3. Chervyakov A.V. *Kul'tura solidarnosti obschestva i armii v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk.
4. *Koncepciya vospitatel'noj raboty v Vooruzhennyh silah Rossijskoj federacii*. Available at: <http://base.garant.ru/6724917/3e22e51c74db8e0b182fad67b502e640/>

Статья поступила в редакцию 20.04.19

УДК 378. 096

Lazareva L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Social and Cultural Activities, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: lazarli@mail.ru

Gusev S.I., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of Social and Cultural Activities, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: guss59@mail.ru

UPGRADED STANDARDS OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CONTEXT OF FUTURE PROFESSIONS. The necessity of development of professional competences of a specialist of social and cultural activity taking into account requirements to professions of the future is shown. Reasons for the lack of activity on the formation of the content of professional competencies of representatives of public authorities, universities, professional community in the field of social and cultural activities are considered. The article raises a question of trends in the modernization of Federal state educational standards of higher education areas of training 51.03.03 "Social and cultural activities". The work reveals the necessity of interdepartmental approach to the development of the contents of professional competencies, the creation of a professional union of specialists of social and cultural activities.

Key words: Federal state educational standard of higher education, approximate basic educational program, areas and spheres of professional activity, atlas of new professions.

Л.И. Лазарева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. социально-культурной деятельности, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: lazarli@mail.ru

С.И. Гусев, доктор медицинских наук, профессор кафедры социально-культурной деятельности, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: guss59@mail.ru

МОДЕРНИЗИРОВАННЫЕ СТАНДАРТЫ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО

В статье обосновывается необходимость разработки профессиональных компетенций специалиста социально-культурной деятельности с учётом требований к профессиям будущего. Рассматриваются причины несопряжённости деятельности по формированию содержания профессиональных компетенций представителей органов государственной власти, вузов, профессионального сообщества в области социально-культурной деятельности. Поднимается вопрос о тенденциях модернизации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования направления подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность». Доказывается необходимость межведомственного подхода к разработке содержания профессиональных компетенций, создания профессионального союза специалистов социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, примерная основная образовательная программа, области и сферы профессиональной деятельности, атлас новых профессий.

В настоящее время в Российской Федерации наблюдается противоречие между потребностью общества и профессиональных сообществ в специалистах социально-культурной деятельности, обладающих современными профессиональными умениями и навыками, и не вполне ясным представлением об их инновационном содержании. Подтверждением тому служит, во-первых, недостаточно активная позиция работодателей в выдвижении требований к профессиональной деятельности специалиста социально-культурной деятельности; во-вторых, приверженность представителей профессионального сообщества при разработке документов, обеспечивающих образовательную деятельность традиционному содержанию, настороженное отношение к нововведениям, не вполне ясное видение перспектив развития социально-культурной деятельности; в-третьих, отсутствие профессионального стандарта специалиста в области социально-культурной деятельности.

Работодатели, осуществляя сотрудничество с вузом, ограничиваются участием в работе государственной аттестационной комиссии и предоставлением мест для прохождения практики студентов. Вовлечённость в разработку содержания профессиональных компетенций специалиста в области социально-культурной деятельности со стороны работодателей минимальна, локальна, поскольку такая работа должна быть централизована и включать в качестве её участников представителей органов государственной власти, вузов, ведущих подготовку специалистов в области социально-культурной деятельности, и, собственно, работодателей. Сложность заключается и в самой формулировке профессиональных компетенций с учётом их своевременного обновления, которая становится трудной задачей в контексте несопряжённости нормативно-правового, документационного обеспечения, представленного национальной системой квалификаций Российской Федерации как многофакторном комплексе документации, обеспечивающим взаимодействие сфер профессионального образования и труда. В связи с этим возникают вопросы: какими современными, опережающими знаниями и умениями должен овладеть бакалавр социально-культурной деятельности в ходе обучения в вузе? Как смоделировать процесс его подготовки, чтобы её результатом стали такие умения и навыки, сформированные компетенции, которые бы позволили выпускнику соответствовать быстро меняющемуся, динамичному социальному запросу общества?

На заседании Федерального учебно-методического объединения по укрупнённой группе специальностей и направлений 51.00.00. «Культуроведение и социокультурные проекты» (далее – ФУМО) по теме «Современное

состояние стандартизации и проектирования примерных основных образовательных программ с учётом перехода на ФГОС 3++» наше внимание привлекло выступление председателя учебно-методического совета по направлению «Социально-культурная деятельность» Н.Н. Ярошенко, д.п.н., профессора, заведующего кафедрой социально-культурной деятельности Московского государственного института культуры. В присутствии представителей департамента науки и образования Министерства культуры Российской Федерации он сказал, что в отличие от других учебно-методических объединений, входящих в ФУМО, учебно-методическое объединение по направлению «Социально-культурная деятельность» находится в сложном положении. Это связано со стереотипом, сложившимся в министерстве культуры, характеризующим социально-культурную деятельность как анахронизм советского периода. Однако, этот стереотип неверен. Сегодня идёт активное переосмысление содержания профессиональной подготовки специалистов в области социально-культурной деятельности с точки зрения обновления его содержания, но в то же время, каркас специальности остаётся прежним, не противоречащим современным нормативным правовым документам, регулирующим сферу культурной политики государства.

В то же время, как показывает практика, содержание профессионального образования в области социально-культурной деятельности при смене федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на стандарты высшего образования 3+ претерпело минимальные изменения (таблица 1).

Из представленной таблицы видно, что области, виды и объекты профессиональной деятельности бакалавра социально-культурной деятельности при смене образовательных стандартов ФГОС ВПО на ФГОС ВО 3+, по сути, остались прежними. Несколько изменились требования к результатам освоения программы бакалавриата в вышеуказанных стандартах в содержании общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Их количество примерно одинаково для обоих стандартов. В ФГОС ВПО общих компетенций – 16, общепрофессиональных – 0, профессиональных – 29, в ФГОС ВО 3+ – 9, 2, 29 соответственно [1]. Следует заметить, что в ФГОС ВО 3+ появились общепрофессиональные компетенции, формирование которых осуществляется на всех направлениях бакалавриата подготовки укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки высшего образования 51.00.00 «Культуроведение и социокультурные проекты» [2]. Таким образом, главным отличием ФГОС ВПО от

Таблица 1

Области, объекты, виды профессиональной деятельности бакалавра социально-культурной деятельности ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 071800 (51.03.03) Социально-культурная деятельность (квалификация (степень) «бакалавр»)

Структурные компоненты характеристики профессиональной деятельности бакалавра	ФГОС ВПО	ФГОС ВО 3+
Область	<ul style="list-style-type: none"> - социально-гуманитарное знание, теория социально-культурной деятельности; - культурная политика и управление; - социокультурный менеджмент и маркетинг; - социально-культурное творчество, досуг, рекреация и туризм; - культурно-воспитательная деятельность и образование. 	<ul style="list-style-type: none"> - реализация государственной политики в сфере культуры; - осуществление социально-культурного менеджмента и маркетинга; - организация социально-культурного творчества в сфере досуга, рекреации и туризма; - проведение культурно-просветительной и культурно-воспитательной работы.
Объекты	<ul style="list-style-type: none"> - системы управления государственными учреждениями и негосударственными организациями, общественными объединениями социально-культурной сферы; - процессы менеджмента и маркетинга социально-культурной деятельности, рекреационных объектов и индустрии досуга; - процессы творческо-производственной деятельности учреждений и организаций культуры..... - учебно-воспитательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования, учреждениях дополнительного образования, в том числе дополнительного образования детей, общеобразовательных учреждениях. 	<ul style="list-style-type: none"> - системы управления государственными учреждениями и негосударственными организациями, общественными объединениями социально-культурной сферы; - процессы менеджмента и маркетинга социально-культурной деятельности, рекреационных объектов и индустрии досуга; - процессы творческо-производственной деятельности учреждений и организаций культуры... - учебно-воспитательный процесс в системе общего образования, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых и дополнительного профессионального образования.
Виды	<ul style="list-style-type: none"> - творческо-производственная; - организационно-управленческая; - художественное руководство деятельностью учреждения культуры; - научно-методическая; - проектная; - педагогическая. 	<ul style="list-style-type: none"> - творческо-производственная; - организационно-управленческая; - художественно-творческая; - научно-методическая; - проектная; - педагогическая.

ФГОС ВО 3+ является появление, в последнем, общепрофессиональных компетенций.

В январе 2018 года на смену вышеназванным образовательным стандартам пришли модернизированные образовательные стандарты ФГОС ВО 3++ [3]. В них в качестве областей и сфер профессиональной деятельности бакалавров социально-культурной деятельности впервые обозначены социальные институты как формы социальных практик, такие как: область образования и науки (в сфере дошкольного, общего и дополнительного образования детей и взрослых), область культуры и искусства (в сфере реализации государственной культурной политики, организации деятельности учреждений культуры по содействию воспитательной работе в организациях образования, а также стимулирования социальной активности населения в России). Перечисленные выше области профессиональной деятельности и участники взаимоотношений в них, а также объекты профессиональной деятельности были широко представлены в учебных планах направления подготовки 51.03.03. «Социально-культурная деятельность», темах выпускных квалификационных работ, базах практики.

Анализ тем диссертационных исследований, посвящённых социально-культурной деятельности, а так же выпускных квалификационных работ студентов кафедр социально-культурной деятельности показал, что их субъектами, на которых направлены социально-культурные технологии, являются дети, молодёжь, студенты, специалисты социально-культурной сферы. Учреждения, на базе которых реализуются исследования и формируются профессиональные умения и профессиональный опыт социально-культурной деятельности, представлены, в основном, учреждениями культуры и образования: общеобразовательные школы, учреждения среднего и высшего профессионального образования, дома творчества детей и молодёжи, сельские клубы, дворцы культуры, учреждения развлекательной индустрии и т. п.

Впервые в ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 51.03.03. «Социально-культурная деятельность» в качестве области и сферы профессиональной деятельности выпускника-бакалавра представлена область социального обслуживания населения (в сфере социального обеспечения, удовлетворения культурных потребностей социально незащищённых групп населения посредством приобщения к социально-культурной деятельности). В связи с этим необходимо обеспечить реализацию требований новых стандартов в области социальной защиты населения посредством внесения соответствующих корректировок в содержание профессиональной подготовки бакалавров, привлечению к подготовке руководителей и работников организаций и учреждений социальной защиты населения, расширению баз практики за счёт заключения договоров с учреждениями социальной защиты населения, таких как:

- стационарные организации социального обеспечения и обслуживания (интернаты и дома для инвалидов и пожилых людей, интернаты для людей с психоневрологическими расстройствами, дома и интернаты для умственно-отсталых людей, специализированные дома-интернаты для престарелых людей);
- специализированные центры по социальному обслуживанию и консультированию населения;
- социальные и реабилитационные центры для несовершеннолетних детей и детей, которые поступили туда из приютов;
- социальные приюты для подростков и несовершеннолетних детей; реабилитационные учреждения для восстановления подростков и несовершеннолетних детей на физическом и психологическом уровне; реабилитационные центры для людей с ограниченными способностями; реабилитационные центры для детей и взрослых без определенного места проживания;
- государственные центры социальной помощи женщинам, семьям и несовершеннолетним детям;
- детская и юношеская спортивно-адаптивная школа для детей с инвалидностью;
- специальная курсовая база для реабилитации и обучения людей с ограниченными способностями;
- профессиональные училища и интернаты для людей с разными группами инвалидности;
- государственные реабилитационные организации и центры по психологической и педагогической помощи населению;
- специальные центры экстренной психологической помощи в телефонном режиме;
- государственные центры и негосударственные учреждения помощи несовершеннолетним детям, которые остались без родительского обеспечения;
- государственные и негосударственные учреждения по оказанию социальной и психологической помощи населению и др.

Возникает необходимость в расширении субъектов социально-культурной деятельности на уровне конкретных целевых групп населения, в первую очередь, социально уязвимых, нуждающихся в социально-культурной реабилитации, ресоциализации, адаптации: инвалиды, лица, отбывшие уголовное наказание, мигранты, вынужденные беженцы, иностранные студенты, участники и ветераны локальных боевых действий, лица с девиантным поведением и др. В связи с этим расширяются и возрастные границы субъектов, на которых должна быть направлена социально-культурная деятельность от рождения до долгожительства.

Следует обратить внимание на то, что в ФГОС ВО 3++ вместо видов профессиональной деятельности представлены типы задач – технологический, педагогический, организационно-управленческий, проектный, художественно-творческий. Сами же задачи, в отличие от предшествующих стандартов, не прописаны детально и подробно, что свидетельствует о стремлении разработчиков стандартов предоставить учреждениям высшего образования самостоятельно заняться их формулировкой.

Состав компетенций ФГОС ВО 3++ представлен так же в более обобщённом виде. Это касается, в первую очередь, профессиональных компетенций бакалавра социально-культурной деятельности, которые образовательная организация может устанавливать самостоятельно или ориентироваться на обязательные или рекомендуемые профессиональные компетенции, предложенные в примерной образовательной программе. Главное, что подчёркивается в модернизированном стандарте, профессиональные компетенции должны быть сформированы на основе социального заказа государства, работодателей, современного зарубежного опыта, с одной стороны, с другой – на основе профессиональных стандартов (далее – ПС), которые соответствуют профессиональной деятельности выпускника-бакалавра социально-культурной деятельности и указаны в ФГОС ВО 3++:

- ПС «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;
- ПС «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»;
- ПС «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»;
- ПС «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»;
- ПС «Специалист по техническим процессам художественной деятельности»;
- ПС «Экскурсовод (гид)».

Трудовые функции, представленные в вышеперечисленных стандартах, лишь частично соответствуют областям, объектам и видам профессиональной деятельности бакалавра социально-культурной деятельности. Безусловно, оперативная разработка профессиональных стандартов, которые по своим трудовым функциям могут соответствовать профессиональной социально-культурной деятельности, способствует некоторой нивелировке отсутствия профессионального стандарта специалиста в области социально-культурной деятельности. В частности, это касается ПС «Специалист в области воспитания», в котором говорится о содействии культурно-воспитательной работе, обеспечении досуговой занятости, организации отдыха и оздоровления детей и молодёжи, проведении культурно-просветительных мероприятий, организации игровой, проектной, творческой деятельности с целью расширения социокультурного опыта обучающихся и т. п.

Анализ быстро сменяющих друг друга образовательных стандартов по направлению подготовки 51.03.03 «Социально-культурная деятельность» выявил общие тенденции моделирования процесса подготовки выпускника-бакалавра социально-культурной деятельности. Основой моделирования становится основная профессиональная образовательная программа (далее – ОПОП). Болотова Г.В. предлагает рассматривать ОПОП как «кризису» (понятие философии постмодерна) – некую нелинейную целостность, открытую как для внутренних, так и внешних изменений, рождающих плюрализм интерпретаций явления. В нашем случае ОПОП даёт возможность шире использовать принцип междисциплинарности, обеспечивающий движение от монопрофильности подготовки бакалавров к мультипрофильности [4].

Эта точка зрения наиболее явно находит отражение в ФГОС ВО 3++, представляющий собой общий замысел, спрогнозированное намерение, успешность реализации которого связана с ориентацией образовательных результатов выпускников не только на настоящее, но и на будущее. Образовательные результаты должны опережать требования работодателей и соответствовать обновляющимся раз в пять лет профессиональным стандартам.

Следовательно, система образования по подготовке бакалавров социально-культурной деятельности должна быть ориентирована на новые профессии, требующие наличия совокупности системных знаний и умений, компетенций, которые формируются в результате профессионального обучения. Новые профессии в сфере культуры нашли отражение в «Атласе новых профессий», разработанного с помощью форсайт-технологий специалистами Московской школы управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив [5]. Ими было проведено глубокое исследование «Форсайт Компетенции 2030» для составления перечня востребованных профессий в 19 отраслях экономики на ближайшие 15 – 20 лет. Так, в сфере культуры наиболее приближенным к областям, видам и объектам социально-культурной деятельности, на наш взгляд, являются профессии куратора коллективного творчества, тренера творческих состояний; в сфере медиа и развлечений – это игропрактик; менеджмента – трендотчер/форсайтер; в социальной сфере – эковожатый. Безусловно, названия новых профессий звучат экзотично и возникает некоторое сомнение в их жизнеспособности и реальности, пусть и в ближайшем будущем. Однако, как утверждает руководитель Центра образовательных разработок «Сколково» Д. Конанчук, исследование по

выявлению востребованных профессий проводилось по международной методологии и опирается на анализ тенденций, согласно которым ни одна профессия будущего «не придумана», а некоторые вузы уже сегодня настроены готовить новых специалистов [5].

Общим свойством, объединяющим образовательные стандарты и «Атлас новых профессий», является мультипрофильность, о чём уже было упомянуто выше. Мультипрофильность связана с универсальными надпредметными и над-профессиональными навыками, которые позволяют специалисту реализовывать себя в различных сферах, областях и видах профессиональной деятельности. Они перечислены в «Атласе новых профессий»: системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе системная инженерия); навыки межатраслевой коммуникации (понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях); умение управлять проектами и процессами; клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя; мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнёров, понимание специфики работы в отраслях в других странах); умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми; работа в режиме высокой неопределённости и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять).

Данные универсальные навыки должны вырастать из общих компетенций ОПОП укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки «Культуроведение и социокультурные проекты», в то время как профессиональные компетенции – результат работы составителей ОПОП направления подготовки. Проблема прогнозирования профессиональных компетенций согласно требованиям ФГОС ВО 3++ должна опираться на профессиональные стандарты, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО 3++ и (или) иных ПС, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра ПС, размещённых в программно-аппаратном комплексе «Профессиональные стандарты» Минтруда (profstandart.rosmintrud.ru) (при наличии соответствующих ПС) [7]. Из каждого выбранного ПС вуз выделяет одну или несколько обобщённых трудовых функций, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, которые соответствуют виду профессиональной деятельности, обозначенному в ФГОС ВО 3++, и формулирует профессиональные компетенции. Поскольку профессионального стандарта специалиста в области социально-культурной деятельности нет, а профессиональные стандарты, указанные в приложении к проекту ФГОС ВО 3++, не вполне соответствуют всем видам профессиональной деятельности бакалавра социально-культурной деятельности, опираться на них при составлении перечня профессиональных компетенций бакалавра социально-культурной деятельности не представляется возможным, тем более прогнозировать профессиональные компетенции, ориентированные на новые профессии, перечисленные выше.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 января 2010 г. N 16 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 071800 Социально-культурная деятельность (квалификация (степень) «бакалавр»)». Зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 11 февраля 2010 г., регистрационный N 16375. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1920>
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. N 995 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность (уровень бакалавриата)». Зарегистрировано в Минюсте РФ 26 августа 2016 г. Регистрационный N 43439. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1920>
3. ФГОС ВО 3++ Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2016 г. N 1179 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность». Зарегистрировано в Минюсте РФ 9 января 2018 г. Регистрационный N 49575. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510303_B_3_12012018.pdf
4. Болотова Г.В. Подходы к управлению основными профессиональными образовательными программами УГСН «Образование и педагогические науки». *Universum: психология и образование*. 2016; 9 (27): 19 – 23.
5. Атлас новых профессий. Available at: <http://atlas100.ru/>
6. Конанчук Д. Россия в поисках новой модели высшего образования «Аккредитация в образовании». Available at: http://akvobr.ru/v_poiskah_novoi_modeli.html
7. Реестр профессиональных стандартов. «Профессиональные стандарты» Программно-аппаратный комплекс. Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/>
8. О независимой оценке квалификации. Федеральный закон Москва, 2016.

References

1. *Prkaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 13 yanvarya 2010 g. N 16 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 071800 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)»*. Zaregistrirovano Ministerstvom yusticii Rossijskoj Federacii 11 fevralya 2010 g., registraciiannyj N 16375. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1920>
2. *Prkaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 11 avgusta 2016 g. N 995 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.03 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' (uroven' bakalavriata)»*. Zaregistrirovano v Minyuste RF 26 avgusta 2016 g. Registraciiannyj N 43439. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1920>
3. *FGOS VO 3++ Prkaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 dekabrya 2016 g. N 1179 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 51.03.03 Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'»*. Zaregistrirovano v Minyuste RF 9 yanvarya 2018 g. Registraciiannyj N 49575. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510303_B_3_12012018.pdf
4. Bolotova G.V. Podhody k upravleniyu osnovnymi professional'nymi obrazovatel'nymi programmami UGSN «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2016; 9 (27): 19 – 23.
5. *Atlas novyh professij*. Available at: <http://atlas100.ru/>
6. Konanchuk D. Rossiya v poiskah novoj modeli vysshego obrazovaniya «Akkreditaciya v obrazovanii». Available at: http://akvobr.ru/v_poiskah_novoi_modeli.html
7. *Reestr professional'nyh standartov. «Professional'nye standarty» Programmno-apparatnyj kompleks*. Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/>
8. *O nezavisimoy ocenke kvalifikacii. Federal'nyj zakon* Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 02.04.19

УДК 373.1:93/94 (571.52)

Maady S.S., postgraduate (3d year of studies), Department of Pedagogy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: maady1981@mail.ru

SUMMER SCHOOLS OF THE PERIOD OF THE TUVA PEOPLE'S REPUBLIC. The article discusses issues related to the history of formation and development of the elementary Tuva school in the Tuva People's Republic (TPR) in the 30s of the twentieth century, using the example of a summer school (*tea school*). The author tried to uncover the role that summer schools played in eradicating illiteracy and the illiteracy of the population, in particular over-age children. On the basis of archival materials, the reveals how many summer schools are organized in the TNR during their existence, what tasks they faced, on the basis of what programs they taught students, how they planned reading and writing, and why they were subsequently eliminated. The author concludes that the summer schools played a significant role in educating the Tuvian people, as well as in shaping their national identity.

Key words: formation and development, public education, Tuva People's Republic, elementary school, summer school, elimination of illiteracy, overgrown children, exemplary program, indigenous language.

С.С. Маады, аспирант 3-ого года обучения, каф. педагогики, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: maady1981@mail.ru

ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ ПЕРИОДА ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с историей становления и развития начальной тувинской школы в Тувинской народной республике (ТНР) в 30-е годы XX столетия, на примере летней школы (*чайлаг школалары*). Автор попытался раскрыть, какую роль сыграли летние школы при ликвидации неграмотности и малограмотности населения, в частности детей-переростков. И на основе архивных материалов выявил, сколько летних школ было организовано в ТНР в период их существования, какие задачи стояли перед ними, на основе каких программ обучали учащихся, как планировали обучение чтению и письму и почему впоследствии они были ликвидированы. Автор делает вывод о том, что летние школы сыграли значительную роль в просвещении тувинского народа, а также в формировании их национального самосознания.

Ключевые слова: становление и развитие, народное образование, Тувинская народная республика, начальная школа, летняя школа, ликвидация неграмотности, дети-переростки, примерная программа, коренной язык.

Начало XX вв. является одним из наиболее сложных и противоречивых периодов в истории развития народного образования в Тувинской народной республике.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточностью необходимых материалов и фактов по проблеме становления и развития педагогической науки в Туве. Значимость исследования заключается в том, что проводимые реформы в 30-х гг. XX в. оказали существенное влияние на социальное развитие молодой республики, в том числе на состояние народного образования и развитие педагогической мысли. В этот период был накоплен значительный не только теоретический, но и практический опыт в образовательном и воспитательном процессе, рождались новые типы школ, реализовались новаторские и педагогические идеи, решались проблемы общедоступности начального образования, которое имело большое значение для ликвидации неграмотности и малограмотности среди населения, а также развития начальной школы.

История становления и развития народного образования в Туве, а также учителя как социальной группы населения Тувы всесторонне анализированы в трудах Н.А. Сердобова [1] К.Б. Салчак и Л.П. Салчак [2], В.Ч. Монгуш [3] и др. авторов [4; 5]. Но, тем не менее, проблемы, связанные с особенностями развития народного начального образования периода ТНР в начале XX вв., а именно деятельность первых школ (церковно-приходская, приходского ученичества, летняя, сумонная, кожуунная, школы-интернаты, начальная школа, начальная советская школа), их значение и роль, отличие от школ дру-

гих ведомств, еще не получили должного освещения. Это и определило задачу и тему данной статьи.

В период с 1934 по 1939 годы в ТНР, наряду со стационарными школами, существовали кочевые школы, получившие название **летних школ** (*чайлаг школалары*). Эти школы открывались на летних стоянках кочевников-аратов *чайлаглар*, куда перекочевывали араты в летнее время. Организация этих школ вызвана была необходимостью приблизить школы к аратам, и исключительно в короткий срок, до переезда на осеннее пастбище кузег, обучить детей чтению и письму. Как подтверждают архивные материалы, главной целью летних школ было ликвидация неграмотности среди детей-переростков 12 – 17 лет, так как в эти школы в основном принимали их [3; 6; 7]. Летние школы возникли по инициативе населения и были узаконены в 1935 году на I сессии Малого Хурала ТНР. Основными причинами возникновения летних школ были незначительный охват детей в начальные школы-интернаты и большое стремление сельской молодежи к знаниям [1; 6; 7].

По данным Центрального архива Республики Тыва, к 1935 году в семи районах ТНР было организовано 15 летних школ, см. таблицу 1.

Эти данные подписаны министром культуры ТНР Лопсан-Самбуу [6, с. 1].

Данные школы помещались в юртах (*кызыл өг* «красные юрты») или в палатках. Занятия проводились по сокращенной программе начальной школы. В 1935 году, как видно из таблицы, в 15 летних школах обучались 405 учеников [6].

Учебный год начинался с 1 июня, заканчивался 15 августа и включал 300 учебных часов (по 30 часов в неделю), по другим информациям летняя школа функционировала с мая по август [7, с. 77].

Обучение было двухгодичное. В первый год преподавались родной (тувинский) язык, арифметика, естествознание и физкультура, во втором году обучения вводилось изучение географии. Если в первый год учителя старались ликвидировать неграмотность среди подростков, то во второй год главной целью было ликвидация малограмотности среди детей подростков, не охваченных массовыми начальными школами-интернатами.

С 1936 года в качестве учителей в летних школах работали ученики 2, 3 и 4 курсов педагогического отделения Учебного комбината им. В.И. Ленина г. Кызыла, который был организован по указу ЦК ТНРП в 1936 году [6].

С первого года организации летних школ были разработаны примерные программы по ликвидации неграмотности. В качестве примера рассмотрим программу предмета «Ужүггел» (Букваря), в то время данный предмет называли «*Үндезин дыл*» (букв. коренной язык), разработанную для 1933 – 1934 учебного года, взята из материалов Государственного архива Республики Тыва [6, с. 9 – 13].

Программа рассчитана на 3 месяца, общим количеством 80 часов, урок проводился в течение 30 минут.

Основные цели программы:

1) Добиться того, чтобы ученик (уст. *сурукчу*) мог неспешно и правильно читать текст.

2) Научить ученика письму: он должен уметь передать на письме простую мысль.

3) Познакомить ученика с основными правилами правописания.

4) Добиться того, чтобы ученик мог пересказать содержание прочитанного текста и высказать свою мысль.

Приводим примерный календарно-тематический план первого месяца обучения «Букварю» (*Үндезин дыл*), см. таблицу 2 [6].

Таблица 1

Летние школы (*чайлаг школалары*) в ТНР (1935 год)

№	Кожуун (район)	Сумоны	Количество учащихся
1.	Тес-Хемский	Шуурмак	32
		Шынаа	24
		Эрзин	15
2.	Баруун-Хемчикский	Ак	22
		Суг-Бажы	42
		Буура	26
3.	Дзун-Хемчикский	Хондергей	34
		Бора-Хол	32
		Хандагайты	25
4.	Улуг-Хемский	Устуң-Ишкин	20
		Эжим	28
		Чааты	28
5.	Каа-Хемский	Копту	25
6.	Тоджинский	Толбул	20
7.	Тандинский	Кок-Булун	32
	Итого	15 летних школ	405 учащихся

Таблица 2

Календарно-тематический план предмета «*Үндэзин дыл*» в первый месяц

№	Качество урока	Используемый материал	Количество часов
1.	Первый урок. Польза письма араатам. Знакомство с основными правилами письма. Научить держать карандаш, как расположить бумагу и т.д.		1 час 20 мин. 10 мин.
2.	Правописание букв a, o, m, b в книге (<i>делтер</i>) и на доске. Списывание из книги, чтение	1. Новая буква Тувы (3 бумаги); 2. Книга новой буквы	2 часа
3.	Правописание букв a, o, m, b	1. Новая буква Тувы (4 бумаги); 2. Книга новой буквы (2 бумаги)	2 часа
4.	Правописание букв a, d, e, p, t, i, l . списывание из книги, с доски и чтение	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа
5.	Правописание и чтение букв R r, I i, J j, O o	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа
6.	Правописание и чтение букв N n, Y y, U u	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа
7.	Правописание и чтение букв S s, Ş ş, C c, K k	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа
8.	Правописание и чтение букв Q q, X x	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа
9.	Правописание и чтение букв Z z, Z z, D d G g	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа
10.	Правописание и чтение букв V v, F f	1. 5 и 6 бумаг. 2. 3 бумаги	2 часа

Основные требования к знаниям и умениям ученика, проучившего в течение 3-х месяцев в летней школе:

В первый месяц:

1. Должен научиться писать все буквы.
2. Должен уметь писать фразы и лозунги из книги и с доски.
3. Должен уметь читать тексты из книг «*Үжүк*» («Буква»), «*Тываның чаа жүзү*» («Новая буква Тувы»), «*Чаа орук*» («Новая путь»).
4. Должен уметь отвечать на вопросы, связанные с содержанием прочитанного текста.
5. Должен уметь ставить в предложении точку и вопросительный знак.

Во второй месяц:

1. Хорошо читать тексты из книг «*Үжүк*» («Буква») и «*Бичии тургузукчулар*» («Маленькие строители»).
2. Должен сам отвечать на вопросы, связанные с содержанием прочитанных текстов.
3. Пересказывать содержание прочитанного текста.
4. Освоить орфографические правила: правописание согласных (*ур ажык звес*), правописание глухих согласных *п, q, х, с*.
5. Должен уметь ставить в предложении запятую.

В третий месяц:

1. Правильно читать книги и брошюры.
2. Уметь задавать вопрос к прочитанному тексту и отвечать на него.
3. Составить простое заявление.
4. Писать диктант.
5. Использовать дефис в словах с *биле, -ла, -ле*.
6. Знать основные правила правописания интернациональных слов [6, с. 11 – 13].

Библиографический список

1. Сердобов Н.А. *Народное образования в Туве. Краткий исторический очерк*. Кызыл: Тув. кн. изд-во, 1953.
2. Салчак Л.П., Салчак К.Б. *Педагогическое образование в Туве: научная мысль. История. Люди*. Кызыл: Тув. кн. изд-во, 2003.
3. Монгуш В.Ч. *История образования в ТНР*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Москва, 2006.
4. Ооржак Х.Д.-Н., Кара-оол Л.С. Становление и развитие высшего педагогического образования в Туве. *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки*. 2012; Выпуск 4: 100 – 106.
5. *История Тувы*. Под общей редакцией В.А. Ламина. В 3 т. Т. II. Новосибирск: Наука, 2007.
6. Архивный документ из Центрального государственного архива РТ «Отдел народного образования Тувинской автономной республики» 1929 – 1962 гг. Фонд № 79, опись № 1.
7. Урянхай. *Тыва делтер*. Т. 6. Танну-Тувинская Народная республика. Составитель С.К. Шойгу. Москва: Слово, 2007.
8. Шафикова З.Х. *Башкирская педагогическая мысль второй половины XIX века и её влияние на развитие воспитания в национальной школе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1994.

References

1. Serdobov N.A. *Narodnoe obrazovaniya v Tuve. Kratkij istoricheskij ocherk*. Kyzyl: Tuv. kn. izd-vo, 1953.
2. Salchak L.P., Salchak K.B. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Tuve: nauchnaya mysl'. Istoriya. Lyudi*. Kyzyl: Tuv. kn. izd-vo, 2003.
3. Mongush V.Ch. *Istoriya obrazovaniya v TNR*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 2006.
4. Oorzhak H.D.-N., Kara-ool L.S. Stanovlenie i razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Tuve. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2012; Vypusk 4: 100 – 106.

5. *Istoriya Tuvy*. Pod obschej redakciej V.A. Lamina. V 3 t. II. Novosibirsk: Nauka, 2007.
6. *Arhivnyj dokument iz Central'nogo gosudarstvennogo arhiva RT «Otdel narodnogo obrazovaniya Tuvinskoj avtonomnoj respubliki» 1929 – 1962 gg.* Fond № 79, opis' № 1.
7. *Uryanhaj. Tyva depter*. T. 6. Tannu-Tuvinskaya Narodnaya respublika. Sostavitel' S.K. Shojgu. Moskva: Slovo, 2007.
8. Shafikova Z.H. *Bashkirskaia pedagogicheskaja mysl' vtoroj poloviny XIX veka i ee vlijanie na razvitie vospitaniia v nacional'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 372.881.1

Meshcheryakova E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), English Philology Department Professor, Volgograd State Social Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: elenam7@yandex.ru

Meshcheryakova Yu.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Philology Department, Volgograd State Social Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: julmesh@gmail.com

Spiridonova E.V., teacher, MBOU Novogrigorievsk High School (Novogrigorievsk, Russia), E-mail: spiridonova_elena2014@mail.ru

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN OUT-OF-CLASS ACTIVITY. The authors of the article consider some aspects of forming socio-cultural competence in the process of extracurricular activities for high school students, who study at 5-8 grades. The research is based on the use of the project method and uses information and communication technologies in the given field. Moreover, this study is supported by the principles of situational organization for students' training and motivation. Considerable attention is paid to authentic materials as learning means, additionally, to modern forms of extracurricular activities: digital technology, scientific work of students, the students' project work done in English, etc. These studies are applied to experimental work carried out in Novogrigorievsk High School during a four-year's period. The results have confirmed the following conclusion: that the proposed methodology has turned to be effective in the given educational circumstances.

Key words: sociocultural competence, formation of competence, extracurricular activities, authentic texts, principles, functions, digital technologies.

Е.В. Меццержакова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: elenam7@yandex.ru

Ю.В. Меццержакова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: julmesh@gmail.com

Е.В. Спиридонова, учитель МБОУ Новогригорьевская СОШ, г. Новогригорьевск, Волгоградская область, E-mail: spiridonova_elena2014@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Авторы рассматривают некоторые аспекты формирования социокультурной компетенции учащихся 5-8 классов в процессе внеурочной деятельности. В качестве основы формирования данного вида компетенции авторы видят использование метода проектов и информационно-коммуникативных технологий. Данное исследование базируется на принципах ситуативной организации обучения и поддержания мотивации у учащихся. Значительное внимание в статье уделяется использованию аутентичных материалов в качестве средств обучения, современным формам внеурочной деятельности: цифровым технологиям, научной работе учащихся, созданию проектов на английском языке и т. д. Данное исследование строится на опытной работе, проведенной в МБОУ Новогригорьевская СОШ в течение четырех лет, которая подтверждает эффективность предложенной авторами методики.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, формирование компетенции, внеурочная деятельность, аутентичные тексты, принципы, функции, цифровые технологии.

Проблема формирования социокультурной компетенции учащихся в процессе внеурочной деятельности всегда была одной из самых востребованных в науке и привлекала внимание ряда ученых, в частности, таких как Н.Н. Ефремовой, Г.В. Роговой, В.П. Сысоева и др. В последнее время обсуждаемая проблема приобрела еще большую актуальность. В условиях средней школы формирование социокультурной компетенции у учащихся осуществляется недостаточно системно и не представляет собой законченной методической структуры, как в функциональном, так и в содержательном планах, хотя вопросы использования внеурочной работы как средства формирования социокультурной компетенции также исследованы довольно тщательно в трудах Е.М. Савиной, Н.Л. Селивановой, Г.А. Тимуршиной и др. Наше внимание направлено на социокультурную компетенцию учащихся, потому что в условиях общеобразовательной средней школы межкультурное общение вызывает различные сложности, как в процессе обучения, так и в условиях реальной коммуникации.

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые аспекты формирования социокультурной компетенции в процессе внеурочной работы на материале аутентичных текстов и с использованием преимущественно цифровых технологий.

Важнейшей целью изучения иностранных языков в школе является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой является социокультурная компетенция, без формирования данного вида компетенции невозможно владение иностранным языком, так как изучение языка связано с усвоением культуры страны. Приобретая познания о культуре другой страны, обучающиеся должны уметь пользоваться как отобранным языковым материалом, так и страноведческими знаниями. Страноведческий материал можно с успехом использовать во внеурочной деятельности. Благодаря социокультурному компоненту содержания обучения иностранным языкам учащиеся могут ознакомиться с реалиями жизни своих сверстников за рубежом и историей страны изучаемого языка, что приводит к углублению представлений учащихся о действительности.

Социокультурная компетенция в общем плане включает в знание учащимися национально-культурных особенностей, правил неречевого и речевого поведения в ежедневных ситуациях, умение организовывать речевое поведение

в соответствии с ценностными ориентациями и знаниями. Развитие социокультурной компетенции способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции в целом и формированию составляющих ее компонентов. В научных источниках данный вид компетенции рассматривают как владение совокупностью умений, знаний и качеств, которые необходимы для реализации межкультурной коммуникации в социокультурной ситуации с учетом социальных и культурных норм коммуникативного поведения [1; 2; 3; 4].

Часто под социокультурной компетенцией понимают знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка.

Понятие «социокультурная компетенция» рассматривается в исследованиях Н.Н. Ефремовой, Н.Г. Муравьевой, Г.Д. Томашина, В.В. Сафоновой и др. По мнению Г.Д. Томашина, под социокультурной компетенцией подразумевается знакомство обучаемого с национально-культурной спецификой речевого поведения, способность пользоваться элементами социокультурного контекста, релевантными для восприятия и порождения речи с точки зрения носителей языка: обычаями, правилами, нормами, социальными условиями, ритуалами, социальными стереотипами, страноведческими знаниями и другие [5], т. е. социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире, осуществлять межкультурное взаимодействие в международном социуме, что является востребованным для многих профессий.

Внеурочная деятельность на всех этапах обучения способствует эффективному и устойчивому интересу учащихся к иностранному языку, развитию чувства личной ответственности за порученное дело; привитию чувства общения и коллективизма, самоопределения, самостоятельности и организованности, является продолжением уроков и основой для осуществления совместной креативной деятельности.

Мы вслед за Т.И. Ильиной, Н.И. Гез, М.В. Ляховицким, А.А. Миролубовым, С.Ф. Шатиловым, Г.В. Роговой, С.И. Савиной и др., считаем, что внеурочная работа по иностранным языкам должна, в первую очередь, отвечать задачам воспитывающего обучения: образовательные и воспитательные. Задача внеурочной работы одна – формирование личности учащихся [6; 7; 8].

Согласно исследованиям Е.В. Мещеряковой, внеурочная работа выполняет в первую очередь воспитательно-образовательные задачи, а основная её функция – удовлетворять интересы и потребности школьников, способствовать их всестороннему развитию, создавать положительные мотивы учения, что является в настоящий период весьма актуальным, позволяет реализовать принципы мотивации и ситуативной организации обучения через создание проектов, направленных на решение сформулированных проблем и разыгрывание реальных и воображаемых ситуаций [1, с. 13].

Обучение иностранному языку даёт большие возможности научить детей быть добрыми, толерантными, научить уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами.

Работа по иностранному языку вне урока имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Поэтому одной из центральных проблем методики внеурочной деятельности всегда является проблема взаимосвязи урочных и внеурочных занятий как частный случай фундаментальной педагогической проблемы целостности учебно-воспитательного процесса [8].

В качестве языкового материала для внеурочной деятельности можно использовать цифровые технологии [9] и различный аутентичный материал, например, любые английские тексты из социокультурной среды вокруг нас, которые представляют собой богатейший аутентичный материал, с одной стороны, не нуждающийся в адаптации, а с другой – отвечающий самым высоким художественным требованиям [10].

В организации внеурочной деятельности мы предпочли использовать в качестве средств реалии окружающего социального пространства: надписи на английском языке, которые окружают нас в повседневной жизни, а именно: вывески магазинов, реклама, объявления, надписи на одежде и т.д., а также те английские слова и выражения, которые прочно вошли в ежедневный бытовой дискурс, в том числе и виртуальный. На наш взгляд, роль таких аутентичных текстов, книг, объявлений, рекламы, надписей, текстов цифровой среды в обучении иностранному языку невозможно переоценить. Они остаются самым доступным и богатейшим средством в изучении иностранного языка, помогающими осуществлять ряд определенных функций внеурочной деятельности, а именно: мотивационную, образовательную, развивающую, коммуникативную и функцию самостоятельности.

В Новогригорьевской СОШ Волгоградской области в течение 2015 – 2019 гг. ученикам предлагались различные темы научных исследований, связанные с заимствованием английских слов в русском языке. Например, задание выявить наиболее употребляемые единицы английского происхождения в различных сферах нашей повседневной жизни. Цель научного исследования учащихся – определить причины заимствования английских слов в русском языке.

На 1 этапе работы метод сплошной выборки помог выделить корпус тех английских слов и выражений, которые дети ежедневно слышат на улице и от своих друзей, в новостях и Интернете. Например, апгрейд, баг, скриншот, трафик, копия, копипастить (англ. сору – копировать и paste – вставить), брифинг, бриф, гаджет, дрескод, мейнстрим, аутсорсинг, бестселлер, дефолт, дилер, дистрибьютор, лизинг, копирайтер, нейминг, промоутер, стартап, корпоративный стиль, сноуборд, боулинг, скейтборд, дайвинг, байкер, шейпинг, фитнес, отель, шопинг, форева, соррян, онлайн, гейм, дишджей и т. д.

Ученикам предлагалось распределить слова на группы, объясняя к какой сфере жизни они принадлежат.

На 2 этапе ученики определяли причины заимствования этих лексем в русскую речь. Выясняя причины появления новых английских слов в родном языке, дети сравнивают не только единицы двух языков, но и социокультурные отличия стран, углубляя свои познания о традициях, истории и культуре другой страны.

На этом этапе исследования мы рекомендовали использовать электронную переписку и чаты с носителями изучаемого языка, которые, очевидно, вносят большой вклад в межкультурную коммуникацию учащихся.

В школе практикуется «общение в виртуальной реальности» [8]. Преподаватели рекомендуют ученикам использовать электронную почту для установления дружеских связей и обмена письмами со своими сверстниками. Такие виртуальные контакты установлены практически в каждом классе и с разным уровнем

владения языком. Таким образом, мы формируем социокультурную компетенцию в процессе совершенствования языка. Используя запрос в TESL-L (computer-assisted language learning sub-branch), мы находим друзей по переписке для своих учеников.

Наш опыт показывает, что учащиеся всегда с интересом занимаются такими исследованиями, используя «виртуальные контакты» со сверстниками, открывая с новой стороны привычный для них мир и получая информацию из «первых рук». Делая вывод, что заимствование слов – это всегда естественное явление, потому как любой язык всегда реагирует гибко на потребности общества, дети начинают понимать, что заимствованные слова – это не только результат взаимоотношений народов и государств, но и человеческих контактов в повседневной жизни.

Используя «английский, который окружает нас» в качестве языкового материала, мы подчеркиваем необходимость изучения английского языка, который нужен не только для того, чтобы читать тексты в получении информации из «первых рук». Делая вывод, что заимствование слов – это всегда естественное явление, потому как любой язык всегда реагирует гибко на потребности общества, дети начинают понимать, что заимствованные слова – это не только результат взаимоотношений народов и государств, но и человеческих контактов в повседневной жизни.

Аутентичные тексты информационного характера были использованы для обучения аудированию, например, аудиосообщения в музеях, объявления на английском языке в любом виде транспорта, на вокзале и в аэропорту.

Особое внимание, мы уделяем краеведческому материалу, который помогает использовать краеведческие данные и факты из повседневной жизни в моделируемом общении с носителем языка. Гостю из другой страны наши учащиеся проводят виртуальную экскурсию на английском языке, рассказывают о своем крае, его достопримечательностях. Тем самым, краеведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся.

Исходя из своей практики ведения внеурочной деятельности по английскому языку, мы можем сказать, что ученики всегда с большим интересом используют краеведческий материал для своих проектов. С одной стороны, ученики лучше узнают свой край, с другой, активнее изучают язык, традиции и культуру носителей языка.

На 1 этапе ученики выбирали темы, связанные с экскурсиями (осмотр достопримечательностей, посещение театра, кафе или магазинов), затем продумывали экскурсионные маршруты по городу или селу. Для своих экскурсий дети придумывали и мастерили буклеты или открытки. Кроме того, ученики самостоятельно находили дополнительную информацию по своей теме.

На 2 этапе проводилась экскурсия по выбранным маршрутам. В виде монолога ученики рассказывали своим «гостям» о достопримечательностях края, после чего были возможны диалоги подготовленного и неподготовленного характера.

Проектная работа в рамках регионального компонента дает учащимся возможность больше узнавать о своей «малой родине», активнее вникать в процесс общения на английском языке.

Стараясь проводить внеурочные мероприятия в оригинальной форме, учитель способствует социокультурному формированию учащихся, а также развитию интеллектуальных и творческих способностей, повышению мотивации учащихся в изучении иностранного языка.

Во внеурочной деятельности по формированию социокультурной компетенции учащихся преподаватель, как правило, сочетает различные средства обучения. На современном этапе развития науки можно с уверенностью утверждать, что мультимедийные и цифровые средства являются очень эффективным способом формирования социокультурной компетенции. Большие возможности в этой области предоставляют различные веб-форумы, видео конференции и онлайн дискуссии.

Как мы видим, развитие цифровых технологий вносит свои коррективы во все области человеческой жизни, не исключая и образование. Сейчас уже стало очевидным, что обучение в целом и обучение иностранным языкам в частности является более продуктивным и увлекательным с использованием цифровых технологий, использованием виртуального мира. Новое время диктует свои правила и подходы к формированию социокультурной компетенции учащихся, соответственно, и коммуникативной, частью которой она является.

Библиографический список

1. Мещерякова Е.В. Роль современной социокультурной ситуации в процессе подготовки будущего воспитателя (на материале английского языка): *Теоретико-методологическое исследование*. Волгоград: Перемена, 1999: 176.
2. Мещерякова Е.В. *Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве (на материале подготовки учителя иностранного языка)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2002.
3. Рогова Г.В. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*, Москва, 1991: 287.
4. Сафонова В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности*, Москва, 1992.
5. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? *Иностранные языки в школе*. 1996, 6: 22 – 27.
6. Гез Н.И. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1982: 373.
7. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
8. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций*: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002.
9. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4: 59.
10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Индрик, 2005.

References

1. Mescheryakova E.V. Rol' sovremennoj sociokul'turnoj situacii v processe podgotovki buduschego vospitatel'ya (na materiale anglijskogo yazyka): *Teoretiko-metodologicheskoe issledovanie*. Volgograd: Peremena, 1999: 176.

2. Mescheryakova E.V. *Teoriya i praktika professional'noj podgotovki uchitelya k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve (na materiale podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka)*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
3. Rogova G.V. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1991: 287.
4. Safonova V.V. *Sotsiokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu yazyku kak special'nosti*. Moskva, 1992.
5. Tomahin G.D. *Lingvostanovlenie: chto `eto takoe? Inostrannye yazyki v shkole*. 1996, 6: 22 – 27.
6. Gez N.I. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1982: 373.
7. Zimnyaya I.A. *Psichologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
8. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs lektsij: Posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej*. Moskva: Prosveschenie, 2002.
9. Mescheryakova E.V., Isaeva I.S. *Lingvodidakticheskij potencial bloga v obuchenii anglijskomu yazyku. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4: 59.
10. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Indrik, 2005.

Статья поступила в редакцию 06.04.19

УДК 378

Mokretsova L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia),

E-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

Popova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia),

E-mail: pov@bigpi.biysk.ru

ECOLOGIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITIES: FROM A THEORY TO A REALIZATION STRATEGY. In the article the idea that ecology as a science of "home", "environment", habitats should become a basis of educational environment formation through laws of ecology to implement ecology of education environment as a comfortable, appropriately organized space. Due to the fact that the basic processes in the vocational education are aimed at improving the quality of training, the whole process of specialists' training must be innovative, based on innovative educational technology; this means that education should take place in the context of ecology of educational environment and in an ecosystem of innovation. The researchers make an attempt to disclose the main directions and generalize practical experience in solving the problem through "the triangle of knowledge" in the processes of education-research-innovation through ecologization of educational environment and implementation of training in an ecosystem of innovations. This trend is complemented by addressing "the triangle of knowledge" implementation for the universities with humanitarian and pedagogic specialties while specialists' training.

Key words: ecology of educational environment, ecosystem of innovations, "triangle of knowledge", laws of ecology by Kommoner, ecologization of educational environment.

Л.А. Мокрецова, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск,

E-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

О.В. Попова, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск,

E-mail: pov@bigpi.biysk.ru

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА: ОТ ТЕОРИИ К СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

В данной статье обосновывается идея о том, что экология как наука о «доме», «жилище», среде обитания должна стать основой формирования образовательного пространства через экологические законы, позволяющие реализовать экологию образовательной среды как комфортное, целесообразно организованное пространство. Поскольку базовые процессы в профессиональном образовательном пространстве направлены на повышение качества подготовки специалистов, то весь процесс подготовки специалистов должен быть инновационным, базироваться на инновационных образовательных технологиях, это значит, что профессиональное образование должно проходить в условиях экологии образовательной среды и в экосистеме инноваций. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные направления и обобщить практический опыт решения проблемы через «треугольник знаний» в процессах образование – исследование – инновация через экологизацию образовательного пространства и реализацию подготовки в экосистеме инноваций. Данное направление дополняется также рассмотрением реализации «треугольника знаний» для университета с гуманитарными и педагогическими профилями подготовки специалистов.

Ключевые слова: экология образовательной среды, экосистема инноваций, «треугольник знаний», экологические законы Коммонера, экологизация образовательной среды.

Давно известно, что термин «экология», введенный Эрнстом Геккелем в 1869 году, буквально означал – наука о доме, жилище (от греческого «ойкос» – дом, жилище, «логос» – учение и, наука). Очень долгие годы считалось, что экология – это наука о взаимодействии живого и неживого в природной среде. Однако в настоящее время в научной и образовательной практике пришли к пониманию, что любая среда, в которой находится человек – это его «дом», «жилище», а значит, взаимодействие с этой средой подчиняется экологическим законам. Поэтому в научном сообществе, образовательной, профессиональной и социальной деятельности уже стали привычными новые области знания, такие как «экологическая психология», «экологическая педагогика», «экологическая культура», «социальная экология» и понятия «экология образования (обучения, воспитания, развития)», «экология знаний», «экология инноваций», «экология здоровья», «экология социо-культурной среды», «экология образовательно-воспитательного пространства», «экология образовательной среды».

Все данные направления и понятия не только прижились в научной и образовательной среде, но и стали платформой для многочисленных исследований в различных областях науки.

В рамках нашей статьи мы решили рассмотреть приоритетные направления, на которые направлено внимание в Указе Президента Российской Федерации от 19.07.2018 № 444 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 и в национальном проекте «Образование», утвержденном

3 сентября 2018 г. протоколом №10 Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам.

Эти направления в рамках заявленной нами темы можно сформулировать так:

1. Создание современной образовательной среды;
2. Повышение конкурентоспособности профессионального образования;
3. Вузы как центры пространства создания инноваций.

Начнем с особенностей создания современной образовательной среды. Однако данную национальную задачу мы рассмотрим не с точки зрения цифрового образования, насыщения современным инновационным оборудованием и приборами, внедрения эффективных инновационных образовательных технологий, хотя эти вопросы, несомненно, важны при решении проблемы создания современной образовательной среды.

Фактически образовательный процесс, как предлагает О.И. Генисарецкий – это процесс погружения в виртуальный мир, актуализация потенциальных «возможностей» и освоения Себя – будущего [1].

Мы основываемся на том, что современная образовательная среда, в которой находится обучаемый, должна быть его «домом», «жилищем», быть комфортной, доступной, создающей условия для гармоничного развития личности.

Рассмотрение вопросов создания современной образовательной среды, с нашей точки зрения, невозможно без рассмотрения особенностей экологии образовательной среды, создание которой и взаимодействие с этой средой должно подчиняется экологическим законам.

На наш взгляд, наиболее значимыми экологическими законами, которые важны для исследования особенностей экологии образовательного пространства, являются следующие:

1. Базовый закон любой экологической системы – это закон развития. Согласно данному закону любая экологическая система может развиваться только за счет создания и использования материальных, энергетических, информационных, социальных возможностей окружающей её среды. Абсолютно изолированное саморазвитие невозможно. В соответствии с этим экологическим законом образовательная среда обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения, поэтому ее развитие зависит от объединения возможностей всех уровней в единое пространство развития.

2. Следующим экологическим законом, важным для формирования экологии образовательной среды, является закон единства. Этот закон четко указывает на то, что в успешно функционирующей экологической системе все едино. При этом то, что вредно, опасно, разрушающе для одного составляющего экологической системы, не может быть безопасным как для других составляющих данной экологической системы, так и для системы в целом. С точки зрения экологии образовательной среды, этот закон подчеркивает, что единство при многообразии компонентов образовательной среды обеспечивается только тогда, когда в образовательном пространстве, в любой сфере образовательной деятельности должно быть полностью исключено наличие любых вредных, опасных, разрушающих элементов [2].

3. Несомненный интерес для экологии образовательной среды представляет группа законов, объединенных в экологию общим названием как законы Б. Коммонера. Современная экология имеет собственные законы, правила, эмпирические (греч. *empeiria* – опыт, основанные на опыте) обобщения. Основные проблемы взаимодействия общества и природы в какой-то мере отражают четыре положения, которые сформулировал американский биолог и эколог Барри Коммонер в книге «Закрывающийся круг» [3]. Он назвал их «законами экологии», именно в кавычках. Разберем особенности применения экологических законов Коммонера на экологию образовательной среды.

3.1. Для решения насущных задач формирования экологии образовательной среды важен экологический закон взаимосвязи. Данный закон сформулирован четко и строго: «Все связано со всем» [2, с. 32]. Этот экологический закон обращает наше внимание на обязательную связь процессов, явлений, взаимодействий для успешного функционирования любой экологической системы. При этом крайне необходимо внутреннее динамическое равновесие, при котором изменение одного из показателей системы вызывает функционально-структурные количественные и качественные изменения, а сама система сохраняет устойчивость. Согласно этому экологическому правилу или закону только создание образовательной системы, способной динамично изменяться, сохраняя внутреннюю устойчивость, внутреннее единство, на которое не смогут влиять внешние неблагоприятные факторы, поможет сделать образовательную среду комфортным «домом», «жилищем» для всех участников образовательной деятельности. Это одно из главных требований экологии образовательной среды.

3.2. Следующий важный для нас экологический закон – это закон знания, который Б. Коммонер сформулировал так: «Природа знает лучше». Казалось бы, этот закон применим к окружающей природной среде и вряд ли применим к иным средам и системам. На функционирование образовательной среды влияет слишком много факторов – социальных, личностных, материальных, финансово-экономических и других. Однако применительно к социальной экологической системе, каковой является любая образовательная система, это предостережение действует так же, как в природной системе. И в природе, и в социуме основой развития являются «потoki информации». Поэтому успешное и эффективное функционирование образовательной системы с точки зрения экологии образовательной среды невозможно, пока в ней не отлажена система сбора, хранения и передачи достоверной информации. Все изменения в образовательной системе с нарушенными потоками информации могут привести к непоправимым последствиям. Данный закон вытекает из ранее названных и призывает к созданию экологии образовательной среды, направленной к предельной осторожности и тщательному взвешиванию всех предлагаемых нами изменений, чтобы при попытке улучшить образовательную систему не принести ей вред.

3.3. Следующий экологический закон – это закон сохранения устойчивости. Б. Коммонер разъясняет свой закон: «...экосистема представляет собой единое целое, в рамках которого ничего не может быть выиграно или потеряно, и которое не может быть объектом всеобщего улучшения: все, что было извлечено из нее человеческим трудом, должно быть возмещено. Платежа по этому векселю нельзя избежать: он может быть только отсрочен» [3, с. 33]. Применительно к экологии образовательной среды мы должны понимать, что образовательная среда как социальный объект имеет собственные условия функционирования и нарушение этих условий может привести к непоправимым последствиям. Внедряя новое, мы должны его органически соединять с уже существующим и действующим, не разрушая, а созидая.

3.4. Ещё один экологический закон, который Б. Коммонер сформулировал для природных систем, взаимодействующих с техносферой: «Все должно куда-то деваться». Все, что функционирует и развивается, дает «отходы» – ма-

териальные, энергетические, информационные. Эти «отходы» нарушают эффективное функционирование экологических систем. Природная среда предусматривает мощную и практически не подвластную человеку систему самоочищения, предусматривающую утилизацию, уничтожение и переработку всего мешающего её функционированию. Однако человечество неоднократно сталкивается с теми или иными последствиями нарушения этого закона в природно-социальных экологических системах. Действия человека при нарушении этого закона – одна из главных причин экологических кризисов и даже техногенных катастроф. Применительно к образовательному пространству мы никогда не задумываемся над тем, что же будет при наших преобразованиях с «отходами», нуждающимися в «утилизации» и «уничтожении», а что органично впишется в образовательную среду в качестве составляющей, от которой зависит ее устойчивость. Понимание этой проблемы и ее решение является задачей экологии образовательной среды.

Исходя из законов экологии, мы можем сделать вывод, что преобразование любой социальной системы, в том числе и образовательной, в соответствии с экологическими нормами предполагает построение образа мира как некоторого смыслового целого, где нет ничего случайного и лишнего, и все объединено друг с другом узлами живых органических связей. Только благодаря этому человек получает уникальную возможность «разглядеть» в образовательной среде контуры своего дома, дающего условия непрерывного развития и саморазвития [4, с. 21].

Соответственно, необходимо создание образовательных технологий, направленных, с одной стороны, на презентацию будущих форм бытия, некое подобие социально-профессиональных ниш, прообразов будущей деятельности, с другой стороны, реализующихся в максимально экологически приемлемых условиях, родственных обучаемому, воспринимаемым им как «одомашненная» окружающая среда, комфортная, понятная, доступная, создающая условия для саморазвития и самореализации [5, с. 38].

Нам кажется, что, по меньшей мере, два направления, обозначенные в национальных проектах как «повышение конкурентоспособности профессионального образования» и «вузы как центры пространства создания инноваций», на наш взгляд, органично вытекают из проблемы формирования и функционирования экологии образовательной среды.

Экология образовательной среды в профессиональном образовании базируется на комплексе мер и мероприятий, направленных:

- на создание экологически правильно организованного образовательного пространства,
- на функционирование образовательного процесса с учётом экологии среды,
- на разработку и реализацию стратегии создания, постоянного формирования, развития и функционирования экосистемы инноваций [6, с. 61].

Нам видится, что основой повышения конкурентоспособности профессионального образования и уж тем более основой превращения любого вуза, а в особенности университетов, в центры развития инноваций, является применение экологических законов функционирования образовательной среды через создание экологии образовательной среды. Исходя из этого, мы считаем, что главной составляющей в экологии образовательной среды в условиях возрастающей конкуренции на рынке профессиональных образовательных услуг становится экосистема инноваций.

Термин «экосистема» заимствован из классической экологии и представляет собой систему элементов природы, живых и неживых, между которыми стабильно происходят процессы обмена веществ, энергии и информации. Исходя из этого, мы понимаем, что такая сложная система как образовательное пространство также является экосистемой, функционирующей путём взаимодействия элементов («живых» и «не живых»), между которыми также идет постоянный обмен веществом (материальное, материализованное, хозяйственно-финансовое обеспечение образовательной деятельности), энергией (источники энергии, биоэнергетическое обеспечение: взаимодействие обучаемых и обучающихся, развитие творческого потенциала, взаимодействие с внешней средой) и информацией (информационное обеспечение образовательной деятельности, электронная информационно-образовательная среда, цифровая образовательная среда) [4].

При этом совершенно ясно, что существуют простые и сложные образовательные экосистемы, где более простые могут являться частью более сложных, образуя единое образовательное пространство: вуза, города, страны и глобальное образовательное пространство.

Функционирование образовательного пространства как экосистемы, обеспечивающей экологизацию образовательной среды путем выполнения требований экологии образовательной среды, зависит в современных условиях от интеграции образовательных, исследовательских и инновационных составляющих образовательного пространства. При этом социальное и профессиональное пространство требуют от университетов развития интеграции «образование – наука – бизнес» с целью повышения качества профессионального образования, обеспечения его соответствия требованиям рынка труда. Решение такой задачи даже для технических направлений подготовки затруднительно и требует особого подхода, если университет готовит специалистов гуманитарного и педагогических направлений.

Нами рассмотрен вариант взаимодействия образовательных, исследовательских и инновационных составляющих, который позволяет разрешить проблему взаимодействия профессионального гуманитарного и педаго-

гического образования не только с наукой, но и с запросами бизнес-сообщества.

Такая интеграция базируется на новом взаимодействии университетов, которое получило название «треугольник знаний», построение которого основано на внедрении в образовательную деятельность экосистемы инноваций. С точки зрения экосистемы инноваций, «треугольник знаний» – это интеграция образования (обучения), исследований и инновационных процессов в деятельности университета [7].

Важность «треугольника знаний» (образование-исследование-инновация) подчеркивается Европейским Советом на каждом саммите, посвященном Лиссабонской стратегии, начиная с 2006 года [8, с. 10].

Вводить в действие «треугольник знаний» необходимо, так как невозможно повышение качества профессионального образования в отрыве от потребностей рынка труда и социальной значимости направлений профессионального образования [8].

Учреждения высшего образования должны играть ведущую роль в «треугольнике знаний», создавая и распространяя ценные для общества знания, а также реализуя связь образования, исследований и инноваций через сотрудничество с академическим, научным и бизнес-сообществом.

Хотя все три компонента инновационного процесса в «треугольнике знаний» остаются автономными, они в тоже время дополняют друг друга при взаимодействии.

Исходя из вышесказанного, мы считаем возможным сделать следующие выводы:

1. Решение проблемы повышения эффективности профессионального образования должно базироваться на обеспечении экологии образовательной среды и развитии экосистемы инноваций.

2. Функционирование системы подготовки специалистов в университете должно обеспечивать развитие интеграции «образование – наука – бизнес» с целью повышения качества образования, обеспечения его соответствия требованиям рынка труда.

3. Решение проблемы обеспечения развития интеграции «образование-наука-бизнес» для подготовки специалистов гуманитарного и педагогического направлений обучения возможно путем создания «треугольника знаний» из процессов образования, исследования и инноваций, базирующегося на экологии образовательной среды и экологии инноваций.

Дальнейшее развитие изложенных в статье проблем авторами будет направлено на научные исследования, которые помогут углубить представления о структуре образовательной среды и инновационных процессах образовании с точки зрения законов экологии, а также расширить интеграционные процессы в образовании, науке и бизнесе путем формирования профессиональных компетенций выпускников под потребности профессиональных стандартов и рынка труда, а также научно-обоснованное проектирование профессиональных образовательных программ университета.

Библиографический список

1. Генисаретский О.И. *Экология культуры. Теоретические и проектные проблемы*. Москва: Теория дизайна, 2004.
2. *Высшее профессионально-экологическое образование студентов в области экологического менеджмента и аудита: компетентностный формат: коллективная монография*. Под ред. Г.С. Камериловой, М.А. Картавых. Нижний Новгород: НГПУ, 2009.
3. Коммонер Б. *Замыкающийся круг*. Москва: Гидрометеоиздат, 1974.
4. Попова О.В., Давиденко Г.В., Попов Е.В. Экология образовательной среды на примере дистанционного обучения. *Статьи международной научной конференции*, 27 – 29 ноября Владикавказ: СГУ, 2009: 21 – 28.
5. Попова О.В., Лебедева М.Н., Цыганкова Т.В. Эколого-социальный подход в персонализированном профессиональном образовании. *Международный научный журнал «Инновации в жизнь»*. 2012; 2: 36 – 41.
6. Попкова Н.В. Экология образования как часть экологии культуры. *Педагогика и просвещение*. 2017; 1: 57 – 65.
7. Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Прошкин А.В. Треугольник знаний как фактор инновационного развития. *Современные наукоемкие технологии*. 2010; 10: 118 – 120.
8. Унгер М., Полт В. «Треугольник знаний» между сферами науки, образования и инноваций: концептуальная дискуссия, *Форсайт*. 2017; 11: 10 – 26.

References

1. Genisaretskiy O.I. *Ekologiya kul'tury. Teoreticheskie i proektnye problemy*. Moskva: Teoriya dizajna, 2004.
2. *Vyshee professional'no-ekologicheskoe obrazovanie studentov v oblasti 'ekologicheskogo menedzhmenta i audita: kompetentnostnyy format: kollektivnaya monografiya*. Pod red. G.S. Kamerilovoy, M.A. Kartavykh. Nizhny Novgorod: NGPU, 2009.
3. Kommomer B. *Zamykayushchiysya krug*. Moskva: Gidrometeoizdat, 1974.
4. Popova O.V., Davidenko G.V., Popov E.V. 'Ekologiya obrazovatel'noy sredy na primere distancionnogo obucheniya. *Stat'i mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*, 27 – 29 noyabrya Vladikavkaz: SGU, 2009: 21 – 28.
5. Popova O.V., Lebedeva M.N., Cygankova T.V. 'Ekologo-social'nyy podhod v personifirovannom professional'nom obrazovanii. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal «Innovacii v zhizn'»*. 2012; 2: 36 – 41.
6. Popkova N.V. 'Ekologiya obrazovaniya kak chast' 'ekologii kul'tury. *Pedagogika i prosveschenie*. 2017; 1: 57 – 65.
7. Kalinovskaya T.G., Kosolapova S.A., Proshkin A.V. Treugol'nik znaniy kak faktor innovacionnogo razvitiya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2010; 10: 118 – 120.
8. Unger M., Polt V. «Treugol'nik znaniy» mezhdru sferami nauki, obrazovaniya i innovacij: konceptual'naya diskussiya, *Forsajtl*. 2017; 11: 10 – 26.

Статья поступила в редакцию 25.04.19

УДК 371

Nurmagedov D.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University, basic research directions: methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: dibir52@mail.ru

Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University, basic research directions: mathematics, methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

Magomedov N.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University, basic research directions: methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

Mahmudov Kh.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University, basic research directions: mathematics, methods of teaching mathematics (Makhachkala, Russia), E-mail: murtuzka@bk.ru

Arslanalieva D.I., postgraduate, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION OF CLASSIFICATION IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article clarifies the meaning of a concept of “classification” as a logical operation and a universal educational action. The logical UEA classification is based on the corresponding logical operation. Therefore, the formation of UEA should be carried out in close connection with each other. The methodical approach to the formation of a universal educational action of classification in line with the implementation of the activity approach is given. Specific examples for younger students on the use of this approach in the study of various topics of the initial course of mathematics are considered. The authors conclude that the proposed approach to the formation of the UUD classification contributes to its full development. A student who has mastered the ability to classify, is able to give answers to questions relating to a deep logical understanding and understanding of the tasks he solves.

Key words: universal educational action, classification, basis of classification, classification algorithm.

Д.М. Нурмагомедов, канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования,

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dibir52@mail.ru

Н.Г. Гашаров, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования,

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Н.Г. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования,

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

Х.М. Махмудов, канд. ф.-м. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования,

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: murtuzka@bk.ru

Д.И. Арсланалиева, соискатель каф. теоретических основ и технологий начального математического образования,

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nasrudin.magomedov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ КЛАССИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье уточняется смысл понятия «классификация» как логической операции и универсального учебного действия. В основе логического УУД классификации лежит соответствующая логическая операция. Поэтому их формирование следует осуществлять в тесной связи друг с другом. Приведён методический подход по формированию универсального учебного действия классификации в русле реализации деятельностного подхода. Рассмотрены конкретные примеры для младших школьников по реализации этого подхода при изучении различных тем начального курса математики. Авторы делают выводы о том, что предлагаемый подход к формированию УУД классификации способствует полноценному её освоению. Ученик, овладевший в процессе обучения умением классифицировать, в состоянии осознанно дать ответы на вопросы, касающиеся глубокого логического понимания и осмысления решаемых им задач.

Ключевые слова: универсальное учебное действие, классификация, основание классификации, алгоритм классификации.

В материалах ФГОС НОО отдельно выделен блок познавательных универсальных учебных действий (УУД), который включает общеучебные УУД, логические УУД и действия постановки и решения проблем. Нас в этой работе интересует формирование важнейшей составляющей логических УУД – **классификации**.

«В основе логических УУД лежат логические операции, которые, в свою очередь, базируются на формальной логике. Именно учебный предмет «математика» преимущественно строится по законам формальной логики, в силу абстрактности рассматриваемых понятий, в которых количество связей ограничено и, следовательно, может быть отслежено» [1, с. 90]. Поэтому формирование УУД, в том числе и классификации, в наиболее «чистом» виде может быть осуществлено лишь в процессе обучения математике, так как обучение математике носит в их развитии «важную и специфическую роль, которая не может быть эффективно реализована, даже всей совокупностью учебных предметов» [1, с. 90].

Рассматривая классификацию в процессе обучения, необходимо уточнить какой смысл мы вкладываем в это понятие.

Классификация – это деление (разбиение) множества объектов по какому-либо признаку (или основанию) на подмножества (классы). Полученные подмножества должны обладать следующими свойствами:

- они не должны быть пустыми;
- не должны содержать общих элементов;
- объединение всех подмножеств должно равняться самому множеству.

Классификацию принято производить по различным основаниям. При этом если классификация приведена на основе существенных признаков, то её называют **естественной**, а если же она проведена на основе несущественных признаков, то – **искусственной**. Знакомства детей с естественной классификацией преимущественно происходит на уроках при изучении различных учебных предметов.

Классификация относится к числу сложных операций, которая связана с такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Рассматривая классификацию как УУД, необходимо несколько изменить взгляд к его истолкованию. Если логическая операция – это «инструмент» мышления, то УУД – это «инструмент» деятельности. С появлением деятельности возникает главное условие существования УУД – цели. Ведь в зависимости от цели мы выделяем объекты, подлежащие классификации, устанавливаем общие и отличительные признаки рассматриваемых объектов, выбираем основание, по которому будет проводиться классификация, разделяем по этому основанию предметы на классы, проверяем правильность получившегося разбиения.

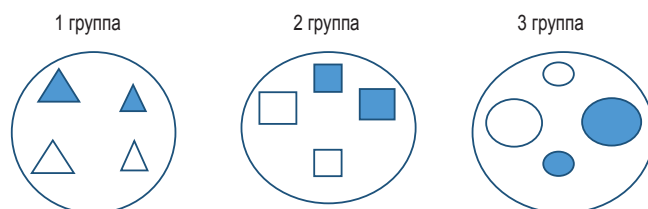
Из сказанного следует, что в основе логического УУД классификации лежит соответствующая логическая операция. Поэтому их формирование следует осуществлять в тесной связи друг с другом.

Рассмотрим основные типы знаний, ориентированные на формирование логической операции классификации у младших школьников.

I. Задания на определение оснований классификаций.

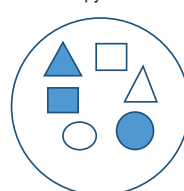
Задание 1. Таня, Катя и Маша разделили на группы геометрические фигуры.

Таня выполнила задание так:

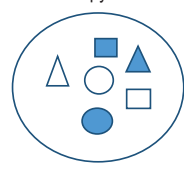


Катя выполнила задание так:

1 группа

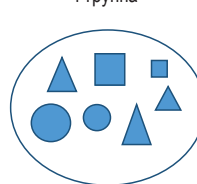


2 группа

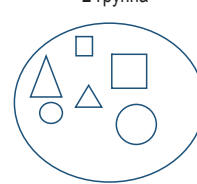


Маша выполнила задание так:

1 группа



2 группа



По какому признаку разбила фигуры Катя и по какому Маша?

Задание 2. Таня и Катя разделили на группы следующие выражения:

36:9	36:3	48:3
64:4	64:8	36:2
48:8	48:4	64:2

Таня выполнила задание так:

1 группа	2 группа	3 группа
36:2	48:4	64:2
36:3	48:8	64:4
36:9	64:8	
48:3		

Катя выполнила задание так:

1 группа	2 группа	3 группа
36:9	48:3	64:2
48:8	36:3	36:3
64:8	64:4	48:4

Догадайся! По какому признаку разбила выражения Таня, по какому Катя?

II. Деление на группы по заданному учителем основанию.

1. Разбейте выражения на две группы по способу вычисления результата

36 – 5	36 – 8	84 – 3	44 – 2
78 – 4	84 – 7	79 – 9	44 – 6

2. Разбейте данные числа на группы – однозначные и двузначные числа:
2, 7, 35, 41, 4, 8, 80, 63, 3.

3. Выпишите числа, которые:

а) без остатка делятся:

1) на 5: 25, 28, 30, 38, 40, 49, 50, 55, 61, 67

2) на 6: 45, 48, 51, 54, 52, 72, 88, 90

б) дают остаток 1 при делении:

1) на 8: 24, 27, 33, 37, 42, 57, 64

2) на 9: 63, 46, 81, 93, 35, 75, 23.

Дополни каждую полученную группу ещё тремя числами.

4. Выпиши в один столбик примеры с одинаковыми уменьшаемыми, а в другой одинаковыми вычитаемыми:

80 – 4 85 – 30 80 – 6 56 – 30

93 – 30 80 – 5 61 – 30 80

5. Рассмотрите внимательно неравенства. Что ты замечаешь? Выпиши в один столбик верные равенства, а в другой все неверные:

$7 > 9$, $2 < 4$, $8 > 6$, $7 < 5$, $1 < 4$, $3 > 6$.

III. Задания на проверку правильности выполнения классификации.

1. Числа 17, 50, 1, 48, 5, 34, 22, 24, 56, 37, 39 разделили на две группы – четные и нечетные. Обведи номер правильного ответа.

Ответ: 1) 24, 22, 17, 4, 56, 48 39, 1, 37, 50, 5

2) 24, 22, 1, 34, 56, 48 1, 5, 50, 39, 37

3) 24, 22, 48, 56, 34 1, 37, 17, 39, 5

4) 24, 22, 50, 48, 34 37, 1, 56, 39, 17

5) 24, 22, 34, 48, 56 37, 17, 5, 39

2. Единицы измерения: грамм (г), метр (м), центнер (ц), минута (мин), сантиметр (см), дециметр (дм), секунда (с), килограмм (кг), час (ч), тонна (т), год, километр (км), разделили на группы. Где правильно выполнено разбиение? Обведи номер правильного ответа.

1) см, кг, км

2) дм, м, км, см

3) м, км ч, дм,

т, м, ч, ц

т, кг, ц, г

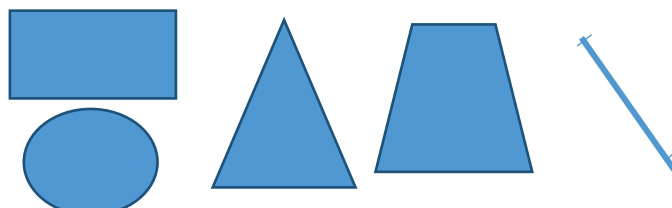
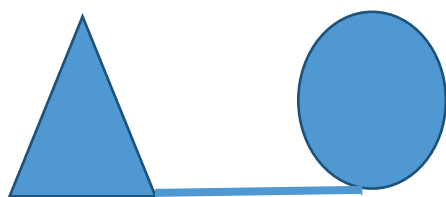
см, с, ц, ч

ч, с, год, мин

год, мин, ч, с

кг, год, мин, ч

3. Можно ли разбить на классы данные фигуры:



а) на круги и многоугольники;

б) на круги, отрезки и многоугольники;

в) на круги, треугольники и четырехугольники;

г) на круги, треугольники, четырехугольники и отрезки.

При выполнении этого задания учащийся интуитивно опирается на выполнение двух основных правил классификации:

1) Каждая фигура входит только в один класс.

2) Объединение всех классов составляет исходное множество фигур.

IV. Задания на проведении классификации одной и той же совокупности объектов по самостоятельно выбранному основанию.

Выполнение соответствующих заданий позволяет судить об уровне сформированности у учащихся:

- умения рассматривать весь ряд воспринимаемых объектов под одним и тем же углом зрения; что проявляется при распределении их по группам на основе общего признака;

- способности переключаться с одного объекта классификации на другой;

- умения классифицировать объекты с двух и более точек зрения одновременно.

Например, найти значения выражений:

90-60 30+50 68-42

38+47 17+66 25+34

43-26 48+32 93-57

16+35 77-36

а) раздели получившиеся равенства на две группы так, чтобы равенства каждой группы были похожи друг на друга. Найдите несколько различных способов деления равенств на две группы.

б) распределите те же равенства на четыре группы так, чтобы равенства каждой группы были похожи друг на друга.

Распределение на две группы по сходству в одном признаке учащиеся могут осуществлять тремя различными способами: по действиям (сложения и вычитания); по способу выполнения действий (действия не требуют перехода через десяток или требуют его); по составу компонентов (круглые десятки и числа, не обладающие этим признаком).

Выполнение второй части задания учащиеся могут осуществлять на основе выделения одновременно двух названных выше признаков (например, выделе-

ние действий и способа их выполнения). В этом случае получаются четыре группы: на сложение без перехода через десяток, на сложение с переходом через десяток, на вычитание без перехода через десяток, на вычитание с переходом через десяток.

Рассмотренные нами задания направлены на формирование логической операции классификации, которая лежит в основе УУД «классификации». Но, это одно и то же. УУД «классификация» – это классификация в контексте цели. К сожалению, школьная практика показывает, что, выполняя задания, связанные с классификацией, учащиеся часто не понимают цель выполнения классификации, поэтому затрудняются в использовании алгоритма осуществления этого УУД.

Покажем на примере решения следующей практической задачи выполнение алгоритма осуществления УУД классификации:

1. Определение цели классификации (Для чего и что нужно делать? Какую проблему мы решаем?).

2. Выделение объектов, подлежащих классификации.

3. Выявление на основе анализа и синтеза общих и отличительных признаков выделенных объектов.

4. Выбор в соответствии с целью основания (один или несколько существенных признаков) по которому она будет проводиться.

5. Разделение по этому основанию рассматриваемого множества объектов на подмножества (классы).

6. Проверка правильности получившегося разбиения.

Практическая задача

Бабушка очень любила трёх своих внуков. Она каждый день раздавала им конфеты. Часто бывало так, беря горстку конфет из коробки и раздавая их поровну внукам, бабушка оставляла одну конфетку, иногда две, а иногда не оставалось ни одной конфетки. Девочкам каждый раз, когда бабушка раздавала конфеты, было интересно узнать, останутся у бабушки конфетки или нет? Если останется, то сколько? И сколько конфет раздавала бабушка в каждом случае?

Учитель: На какой вопрос нам нужно ответить в этой задаче? Что мы хотим узнать?

Учащиеся: Сколько конфет может быть у бабушки, чтобы после их раздачи поровну трём своим внукам, у неё не оставалось ни одной конфетки? Оставалась одна конфетка? Две конфетки?

Учитель: Давайте выясним, сколько конфет останется у бабушки, если до раздачи своим внукам у неё было три конфетки?

Учащиеся: Если три конфетки раздать поровну трём внукам, то каждая из них получит по 1 конфетке и у бабушки не останется ни одной конфетки?

Учитель: В каких ещё случаях у бабушки не останется ни одной конфетки? Приведите несколько примеров.

Учащиеся: Если у бабушки было 6 конфет, 9 конфет, 12 конфет.

Учитель: Теперь ответьте на другой вопрос: сколько конфет останется у бабушки, если у неё до раздачи было 4 конфетки?

Учитель: Приведите ещё примеры, когда у бабушки останется 1 конфетка.

Учащиеся: Например, если бабушка было 7 конфет, 9 конфет.

Учитель: Теперь, кто скажет: сколько конфет может быть у бабушки, если после раздачи у неё осталось две конфетки. Приведите 3 примера.

Учащиеся: У бабушки останется две конфетки, если до раздачи трём своим внукам у неё было: 5 конфеток, 8 конфеток, 11 конфеток.

Учитель: Кто скажет, от чего зависит, сколько конфет останется у бабушки после раздачи?

Учащиеся: Сколько конфет останется у бабушки зависит от количества конфет, которое было у неё до раздачи трём своим внукам.

Учитель: Как нам удобно группировать соответствующие числа?

Учащиеся: В зависимости от остатков, получающихся при делении на 3.

Учитель: Сколько же групп у нас получится? Охарактеризуйте эти группы.

Учащиеся: 3 группы. В первую группу входят числа, которые делятся на 3 без остатка, во вторую входят числа, которые при делении на 3 дают остаток 1, а в третью – дают остаток 2.

Учитель: Представим себе, что у бабушки может любое число конфет из ряда чисел: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. И она раздает конфеты трём своим внукам. По какому признаку можно разбить эти числа на группы? Запишите соответствующие числа каждой группы.

Учащиеся: Эти числа можно разбить на группы по признаку – иметь один и тот же остаток при делении на 3. Остатками могут быть числа: 0, 1, 2. Тогда получим три группы:

1 группа (остаток 0) – 3, 6, 9, 12, 15.

2 группа (остаток 1) – 4, 7, 10, 13.

3 группа (остаток) – 5, 8, 11, 14.

Учитель: Теперь проверьте: все ли числа из рассматриваемого ряда попали в эти группы? Есть ли среди них такие, которые попали в разные группы?

Учащиеся: Каждое число рассматриваемого ряда попало в одну из групп, и ни одно из них не содержится в разных группах.

Учитель: Какой вывод можно сделать?

Учащиеся: Группировку чисел из данного ряда мы выполнили правильно.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что предлагаемый нами подход к формированию УУД классификации способствует полноценному её освоению. Ученик, овладевший в процессе обучения умением классифицировать, в состоянии осознанно дать ответы на следующие вопросы: Для чего и зачем это делаю? Что именно делаю и в каком порядке? Каким образом я это делаю? Верным ли путем я двигаюсь? Как я оцениваю то, что сделал? Какие новые задачи встанут передо мной теперь?

Библиографический список

1. Нурмагомедов Д.М., Гашаров Н.Г., Рамазанова Э.А., Магомедов Н.Г., Арсланалиева Д.И. Формирование логического универсального учебного действия сравнения в процессе обучения математике младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 89 – 91.
2. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе*. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2011.

References

1. Nurmamagomedov D.M., Gasharov N.G., Ramazanov E.A., Magomedov N.G., Arslanalieva D.I. Formirovanie logicheskogo universal'nogo uchebnogo dejstviya sravneniya v processe obucheniya matematike mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 89 – 91.
2. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole*. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 16.04.19

УДК 530:378.147

Proskuryakova E.A., senior teacher, Department of Energy Farming, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia),
E-mail: elizaveta69_69@mail.ru

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN TEACHING GENERAL PHYSICS COURSE. Involvement of students in active educational activity is one of the most important tasks of a teacher. The article deals with issues of activation of cognitive activity and development of creative independence of students in the process of laboratory experiments. It is said that the effectiveness of the study of physics increases in the presence of the relationship of physics with the future professional activity of a student. It is shown that the study of the discipline, focused on the professional tasks of a future graduate, is a more effective means of forming a system of physical knowledge than the traditional one. The results obtained and described in the article can be used for organization of the educational process for the study of General Physics in technical, agricultural and medical universities.

Key words: cognitive activity, motivation, educational activity, professionally-oriented training, laboratory occupation.

Е.А. Проскурякова, ст. преп. каф. «Энергообеспечения с/х», ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень,
E-mail: elizaveta69_69@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

Вовлечение студентов в активную учебную деятельность является одной из важнейших задач преподавателя. В настоящей статье рассмотрены вопросы активизации познавательной деятельности и развития творческой самостоятельности студентов в процессе выполнения лабораторного эксперимента. Говорится, что эффективность изучения курса физики повышается при наличии взаимосвязи физики с будущей профессиональной деятельностью студента. Показано, что изучение дисциплины, ориентированное на профессиональные задачи будущего выпускника, является более эффективным средством формирования системы физических знаний, чем традиционный подход.

Полученные и описанные в статье результаты могут быть использованы для организации учебного процесса по изучению курса общей физики в технических, сельскохозяйственных и медицинских вузах.

Ключевые слова: познавательная активность, мотивация, учебная деятельность, профессионально-ориентированное обучение, лабораторное занятие.

Цель высшего образования – развитие личности студента, его познавательных и созидательных способностей в процессе обучения и воспитания. Но общее и профессиональное развитие студента невозможны вне его собственной активности и самостоятельности. В благоприятной педагогической среде преподаватель и студент должны существовать на равных, а процесс обучения должен стать процессом их активного взаимодействия.

Именно поэтому каждый преподаватель, задумываясь о результативности обучения, неизбежно сталкивается с проблемой стимулирования учебной активности студентов. Ведь даже на практических занятиях, которые уже по своей сути предполагают активную самостоятельную работу студентов, добиться подлинной активности удается далеко не всегда. Говоря о подлинной активности, имеют в виду активность внутреннюю (мыслительную), отличая её от активности внешней (моторной). Хотя в процессе обучения имеет место как тот, так и другой вид активности, однако активизация познавательной деятельности связана, прежде всего, с активностью внимания, восприятия, мышления, памяти, воли.

Что касается самого понятия «познавательная активность», то активность в учении рассматривают как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении студента к содержанию и процессу учебной деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей [1; 2]. В дальнейшем активность и самостоятельность выпускника вуза будут определять продуктивность его профессиональной деятельности. Поэтому познавательную активность следует рассматривать как одну из форм социальной активности.

Познавательная активность, будучи условием познания, сама формируется в процессе деятельности. Речь идет о познавательной активности не только школьников, но и студентов.

В высшей школе широко распространено представление об учебной деятельности студентов как о функционировании уже сложившейся системы. При этом процесс обучения рассматривают как процесс передачи информации, а систему педагогического воздействия как систему организационных мер (планирования, учёта, контроля). Особенно опасен такой подход на первоначальной стадии вузовского обучения, когда закладывается фундамент высшего профессионального образования, когда формируется стиль работы студента и его отношение к учёбе в вузе в целом.

У большинства первокурсников переход от школьной системы занятий к системе занятий в высшей школе вызывает серьёзные затруднения. Это говорит о том, что к учебе в вузе они подготовлены недостаточно, что их учебная деятельность ещё не сложилась, а такое качество этой деятельности, как познавательная активность, требует дальнейшего развития.

С другой стороны, данные, полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева, свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта. Как правило, именно в этом возрасте (17 – 25 лет) достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства, и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства [3].

Если преподаватель не развивает именно эти способности, у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта.

По данным психологов лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития к концу периода обучения в высшем учебном заведении, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли [4].

Взрослая юность таит в себе большие интеллектуальные возможности, большие запасы потенциальной активности, которые не всегда надлежащим образом расходуются. Результаты исследования, проведенные мною со студентами ГАУ Северного Зауралья (участвовало 392 человека, в том числе 163 студента, обучающихся по специальности «Водные биоресурсы и аквакультура» (229 студентов, обучающихся по специальности «Зоотехния»), показали, что 80% (87%) первокурсников считают, что могли бы учиться лучше. Обращает на себя внимание тот факт, что на вопрос анонимной анкеты «Как Вам дается учеба?» 45% (46%) опрошенных ответили «Легко, почти без усилий». Ответ «Скорее легко, чем трудно» дали 14% (8%) респондентов. Еще 41% (46%) студентов ответили, что учеба дается им трудно. То есть даже тот познавательный потенциал, с которым молодежь приходит в вуз, используется не полностью.

Причины недостаточной эффективности современного учебного процесса в развитии познавательной активности студентов прямо или опосредованно обусловлены недостатками в организации учебного процесса. Необходима целенаправленная, систематическая работа по формированию активной познавательной деятельности студентов. И начинаться она должна с первых дней обучения в высшей школе, имея в виду, помимо других, и задачу адаптации первокурсников к условиям вузовского обучения.

Как справедливо отметил А.А. Вербицкий, активизацию учебно-познавательной деятельности нельзя сводить к увеличению объема передаваемой информации или к усилению контрольных мероприятий. Стратегическим направлением активизации является создание психологических и дидактических условий осмысленности учения, достижения высокого уровня включенности в него студентов [5].

Исключительный интерес для преподавателя представляет мотивация, как ведущий фактор активности в учении. По существу, нельзя наладить какое бы то ни было эффективное педагогическое взаимодействие с обучаемым без учета особенностей его мотивационной сферы. Через мотивацию происходит согласование внешних воздействий с внутренним состоянием человека, в результате которого внешне заданные цели деятельности превращаются во внутренние потребности личности и определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл. Мотивация является предпосылкой и обязательным условием возникновения волевого поведения. Высокая позитивная познавательная мотивация может даже компенсировать недостаток способностей или недостаточный запас требуемых знаний, умений и навыков (включается так называемый компенсаторный механизм). Те из студентов, кто заинтересован в учебе, более активны и успешны в учебной деятельности, чем их сокурсники с высоким уровнем способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности.

Мотивация учебно-познавательной деятельности не возникает самопроизвольно, её создание является задачей преподавателя и служит показателем его мастерства. В высшей школе формирование учебной мотивации связано с мотивацией профессиональной. В процессе адаптации студента старая система учебных мотивов не просто некоторым образом приспосабливается к условиям вузовского обучения, а коренным образом перестраивается. Мотивация студента – это качественно иной тип учебной мотивации, мотивация учебно-профессиональной деятельности, общая для учения и профессионального труда в силу их неразрывного единства и взаимосвязи в условиях вуза. В конечном итоге студент должен стремиться к познанию, чтобы стать по-настоящему грамотным специалистом.

Одной из важнейших предпосылок формирования мотивации студентов является понимание ими роли и места отдельных дисциплин в деле овладения профессией, их осознанное отношение к предметному содержанию образования как к основе профессиональной деятельности. Но опыт работы в вузе показывает, что в массовом студенческом сознании продолжает существовать мнение «Изучаем много лишнего, ненужного, не имеющего отношения к будущей специальности». В первую очередь, это касается общенаучных дисциплин, изучаемых на начальном этапе. Стандартный, не привязанный ни к одной специальности курс общей физики малоценен для подготовки высококвалифицированных кадров сельского хозяйства. Не все знания усваиваются студентами, а лишь те, в которых они видят личностный смысл, которые выступают средством достижения жизненных целей, прямо или опосредованно обогащая их профессиональную культуру.

Важно обеспечить мотивацию изучения курса общей физики, как дисциплины, закладывающей основы научного мышления и мировоззрения. По нашему мнению, решение этой задачи связано с последовательным проведением профессионально ориентированного подхода к обучению в курсе общей физики, в рамках которого обращаются к ценностным аспектам излагаемого научного знания. Работа над обогащением мотивации, аргументировано разъясняют значение изучаемого материала для дальнейшей практической деятельности будущего выпускника, раскрывают объективную связь качественных специальных знаний и умений с высоким уровнем знаний и умений по физике.

Иными словами, курс физики должен преподаваться не как изолированная дисциплина, а быть достаточно содержательным с точки зрения конкретной специальности. Речь должна идти не просто об усвоении знаний по физике, а об усвоении знаний по физике в контексте конкретной профессиональной деятельности.

Профессионально ориентированный подход к построению курса общей физики сможет стать фактором активизации познавательной деятельности, если студенты разбираются в том, что за профессию выбрали, считают её достойной и значимой для общества. Результаты анкетного опроса показывают, что большинство первокурсников – 75% (54%) – положительно относятся к выбранной специальности. 77% (59%) опрошенных считают её интересной, а 47% (51%) – полезной. Причем 66% (34%) студентов, заканчивая первый год обучения, отметили, что, если бы им снова пришлось выбирать специальность, они повторили бы свой выбор. Однако 23% (34%) студентов первого курса еще не имеют однозначного отношения к выбранной специальности и 23% (36%) респондентов не уверены в том, что повторили бы свой выбор. Примерно 2% (12%) первокурсников относятся к профессии негативно и 11% (30%) опрошенных не выбрали бы её снова.

Таким образом, первый курс – это этап первичного знакомства с избранной специальностью, когда ориентации студентов на будущую профессию весьма неустойчивы. У большинства из них выбор специальности осуществлён без чётко выраженной профессиональной мотивации и нет достаточно полного представления о будущей профессиональной деятельности, своих склонностях и возможностях. На этом этапе важно вызвать и закрепить положительное эмоциональное отношение к избранной специальности, пробудить непроизвольное внимание к ней, усилить внутреннюю мотивацию. Начиная с первого курса, необходимо формировать реальные представления о будущей профессии, о способах овладения ею и важно делать это в рамках каждой учебной дисциплины. В конечном итоге профессионально ориентированное обучение будет способствовать позитивному настрою студентов на изучение конкретного предмета и на учебную работу в целом.

В процессе изучения курса общей физики особая роль в развитии познавательной активности студентов отводится лабораторным занятиям. Их значение объясняется тем, что в условиях экспериментальной работы усвоение теоретических знаний осуществляется в форме выполнения практических заданий.

Но было бы ошибкой думать, что лабораторные работы автоматически реализуют свои возможности. Информационно-иллюстративный характер экспериментальных занятий не может ориентировать студентов на активную учебно-познавательную деятельность. Мы разделяем мнение тех ученых-методистов (А.В. Усова, Т.Н. Шамало, В.Я. Синенко, Р.И. Малафеев, Е.В. Оспенникова, А.А. Никитин), которые считают, что роль эксперимента в учебном познании необходимо сделать более значимой [2; 6]. На наш взгляд, добиться этого можно, главным образом, не через увеличение количества учебных часов или обеспечение технической стороны физического эксперимента (хотя последнее немаловажно), а с помощью продуманной организации и методики проведения лабораторных занятий.

Традиционный подход к построению лабораторных занятий мало способствует развитию учебной активности студентов. В большинстве случаев лабораторные работы проводятся так, что студенты следуют точно установленным указаниям, их действия заранее регламентированы, а результаты работы predetermined. Все знания студентам сообщаются в готовом виде, причем к исходным сведениям из теоретической части указаний (как правило, повторяющих в сокращенной форме материал лекций или учебника) в ходе выполнения работы не прибавляется никакой новой информации. Познавательная деятельность студентов на таких занятиях связана преимущественно с заучиванием некоторого объема учебной информации и не выходит за рамки репродуктивной.

Результатом такого подхода к обучению являются формальное усвоение знаний и репродуктивное мышление. «Избыточно-комфортное» изложение учебного материала неизбежно приводит к умственной пассивности и равнодушию студентов, а развитие лишь внешней (операционной) активности не может обеспечить формирования даже специальных приемов деятельности, не говоря уже об обобщенных умениях и навыках [7; 8].

Предлагаемая нами методика проведения экспериментальных работ в курсе общей физики направлена главным образом не на изложение преподавателем основных представлений, понятий физики и последующее их воспроизведение студентами, а на самостоятельное овладение знаниями, способами деятельности. Основные положения методики заключаются в следующем:

1. Задачи физического эксперимента как метода обучения обусловлены задачами курса физики и одновременно необходимостью подготовки специалиста конкретной профессиональной сферы.

2. В содержание курса лабораторного эксперимента включен комплекс методологических вопросов, определенный круг общенаучных понятий. Методологические знания являются средством системного усвоения предметных знаний.

3. Учебно-познавательная деятельность студентов строится в логике экспериментального исследования, исходя из того, что учебный эксперимент является отражением научного метода познания. Выделены основные этапы эксперимента, даны указания по их реализации. Эти указания касаются методики эксперимента, организации работы в ходе его выполнения, обработки результа-

тов, формулировки вывода. Последнее особенно важно для процесса обучения, когда выводы имеют лишь субъективную новизну.

4. В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность студента (учение, а не преподавание). А.В. Усова отмечает, что чем выше уровень самостоятельности обучающихся, тем полнее в учебном эксперименте будут представлены все этапы (элементы) научного эксперимента. Развитие самостоятельности идёт через целенаправленное формирование приёмов учебной деятельности, через сокращение рецептурной части при постепенном усложнении познавательных задач, через включение студентов в разнообразные формы работы. Переход на уровень самообразовательной активности, свидетельствующий о превращении студента из объекта обучения в его субъект, имеет исключительное значение для формирования личности будущего специалиста [6].

5. Лабораторные работы построены в форме учебной познавательной задачи, когда в ходе поисковой работы студенты «открывают» новые для себя знания. Такой характер познавательной деятельности раскрывает внутренние резервы студентов, пробуждает в них уважение к своему труду и веру в собственные силы. Кроме того, самостоятельно добытые знания усваиваются прочнее.

6. Важной организационной чертой лабораторных занятий становится последовательное сочетание индивидуальной работы студентов, работы в малых группах и, наконец, общегрупповой. Распределение учебных обязанностей, взаимопроверка, проведение эксперимента методом коллективного исследования, обсуждение полученных результатов и выработка общего вывода становятся психологическими условиями стимулирования и воспитания групповых форм познавательной активности.

7. Существенно меняется характер деятельности преподавателя, его функции. С позиции носителя знаний он переходит на позицию организатора познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы. Важно так организовать работу, чтобы каждый из студентов смог пережить радость собственного успеха, почувствовать и осознать свое продвижение вперед. Переживание успеха делает студента более уверенным в своих силах и устойчивым по отношению к последующим нагрузкам, побуждая в дальнейшем ставить перед собой более значимые цели. Устойчивый позитивный эмоционально-психологический фон лабораторных занятий поддерживает оптимальный уровень работоспособности и высокий уровень активности студентов.

Обновлённое, тщательно отобранное содержание обучения и логика его развертывания, активный и самостоятельный характер учебной деятельности студентов, следовательно, и новая методика проведения экспериментальных работ найдут отражение в специально подготовленном методическом руководстве для студентов. Качество этого учебного пособия в значительной мере будет определять качество их учебно-познавательной деятельности в курсе лабораторного эксперимента и уровень тех знаний по физике, которые будут усвоены студентами в процессе знакомства с основами экспериментального исследования в рамках курса общей физики.

Предлагаемая методика в течение нескольких лет проходила апробацию на лабораторных занятиях со студентами первого курса, обучающихся по специальности «Водные биоресурсы и аквакультура». Одним из результатов стало изменение отношения студентов к изучению курса общей физики. В ходе анкетирования, проводившегося после окончания первого курса, примерно 70%

опрошенных обнаруживают понимание необходимости знания физики для их будущей профессиональной деятельности. Специальные дисциплины связаны с их будущей профессией, по мнению 85% – 93% первокурсников. Обращает на себя внимание тот факт, что до применения описанной методики физика получала положительную оценку у 43% студентов, примерно так же как математика (37%), информатика (53%).

О новом осознанном отношении к предмету можно говорить и по результатам ответа на другой вопрос анкеты «Представьте, что Вы составляете учебный план. Какие предметы Вы включили бы для изучения на 1 курсе по Вашей специальности из тех, что Вы изучали?». Если ранее лишь 27% опрошенных называли физику, то в последние годы примерно 52% студентов первого курса включают её в учебный план. Специальные дисциплины называют 53% – 70% респондентов. При этом у студентов складывается устойчивое положительное отношение к самому процессу обучения. В ответ на предложение выбрать одно из четырёх суждений, примерно 88% первокурсников отвечают, что в курсе физики учили тому, что нужно, и так, как нужно. Ранее так считали лишь 53% студентов.

Мнение первокурсников о лабораторной работе, её оценку как одной из форм организации учебного процесса мы выяснили, предложив назвать самые продуктивные формы занятий. Для сравнения (в скобках) приводим результаты анкетирования студентов, обучающихся по специальности «Зоотехния». Ответы распределились следующим образом: лекции назвали 32% (36%) респондентов, индивидуальную работу с преподавателем – 45% (49%), самостоятельную работу – 7% (10%), лабораторные работы – 74% (50%). Таким образом, значимое различие во мнениях студентов, обучающихся по данным специальностям, наблюдается только по отношению к последней форме занятий. Кроме того, важно отметить тот факт, что ранее в ответ на просьбу назвать наиболее удачные лабораторные работы примерно 27% студентов-водников писали просто «Оптика», вспоминая последний изучаемый раздел курса общей физики. За годы апробации данной методики почти в пять раз выросло число студентов, называющих конкретные лабораторные работы по всем разделам курса физики. В анкетах появились высказывания: «Все лабораторные работы, которые выполнил сам, а не списал» или «Все лабораторные работы, которые смог выполнить». И это отрадно, поскольку говорит о том, что процесс обучения стал более живым, эмоциональным.

Улучшилась явка студентов на лабораторные занятия, у них появилось желание довести деятельность до конца и привычка к волевому усилию. Как результат, повысилось качество усвоения не только предметного содержания, но и приёмов учебной работы.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что опора на сформулированные положения и практическая реализация описанной методики организации и проведения лабораторных занятий по курсу общей физики, подтвердили преимущество данного подхода в вопросе активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Если профессионально ориентированный подход к построению физического эксперимента помогает студентам осмыслить место курса физики в структуре высшего профессионального образования и позволяет преподавателю вовлечь студентов в активную познавательную деятельность по его изучению, то заданные условия учебной деятельности обеспечивают поддержание этой деятельности на необходимом уровне познавательной активности.

Библиографический список

1. Шамало Т.Н. *Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении*. Свердловск: Свердл. гос. пед. ин-т, 1990.
2. Усольцев А.П., Шамало Т.Н., Щербаклова В.Б. Модель системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности. *Подготовка молодежи к инновационной деятельности в процессе обучения физике, математике, информатике*: сборник научных трудов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. Ун-т, 2013.
3. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Вып. 2. Ленинград: ЛГУ, 1974: 3 – 15.
4. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2001. (серия «Мастера психологии»). Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf
5. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987; 5: 31 – 39.
6. Усова А.В. *Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения*. Москва: Педагогика, 1986.
7. Эсаулов А.Ф. *Активизация учебно-познавательной деятельности студентов*. Москва: Высш. школа, 1982.
8. Щекина Н.Б., Шварп Н.В. Приемы активизации познавательной деятельности студентов. *Наука вчера, сегодня, завтра*: сборник статей по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 4(11). Новосибирск: СибАК, 2014.
9. Казначеева С.Н. *Развитие познавательной активности студентов вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2007. Available at: <http://www.dissertat.com/content/razvitie-poznavatelnoi-aktivnosti-studentov-vuza#zzz2f8NNc9YX>
10. Ермакова Е.Б. *Организация и проведение лабораторных занятий по курсу общей физики в педагогических вузах с использованием задачного метода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2003. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2003/Ermakova_E_V_2003.pdf

References

1. Shamalo T.N. *Teoreticheskie osnovy ispol'zovaniya fizicheskogo 'eksperimenta v razvivayuschem obuchenii*. Sverdlovsk: Sverdl. gos. ped. in-t, 1990.
2. Usol'cev A.P., Shamalo T.N., Scherbakova V.B. Model' sistemy estestvennonauchnoj i tehnologicheskoy podgotovki molodezhi k innovacionnoj deyatelnosti. *Podgotovka molodezhi k innovacionnoj deyatelnosti v processe obucheniya fizike, matematike, informatike*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. Un-t, 2013.
3. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly*. Pod red. B.G. Anan'eva, N.V. Kuz'minoy. Vyp. 2. Leningrad: LGU, 1974: 3 – 15.
4. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. 3-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. (seriya «Mastery psihologii»). Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf
5. Verbitskij A.A. Konceptiya znakovo-kontekstnogo obucheniya v vuze. *Voprosy psihologii*. 1987; 5: 31 – 39.
6. Usova A.V. *Formirovanie u shkol'nikov nauchnyh ponyatij v processe obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
7. 'Esaulov A.F. *Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noj deyatelnosti studentov*. Moskva: Vyssh. shkola, 1982.

8. Schekina N.B., Shvart N.V. Priemy aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Nauka vchera, segodnya, zavtra: sbornik statej po mater. XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* № 4(11). Novosibirsk: SibAK, 2014.
9. Kaznacheeva S.N. *Razvitiye poznavatel'noj aktivnosti studentov vuza. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk.* Nizhniy Novgorod, 2007. Available at: <http://www.dissertat.com/content/razvitiye-poznavatelnoj-aktivnosti-studentov-vuza#ixzz2f8NNc9YX>
10. Ermakova E.V. *Organizatsiya i provedenie laboratornykh zanyatij po kursu obshchej fiziki v pedagogicheskikh vuzakh s ispol'zovaniem zadachnogo metoda.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2003. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2003/Ermakova_E_V_2003.pdf

Статья поступила в редакцию 02.04.19

УДК 37.026.8

Rymkevich O.V., Cand. of Sciences (Engineering), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: Olga.Rymkevich@gmail.com

Golovina V.V., Cand. of Sciences (Engineering), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: victoria_gol@mail.ru

Kotskovich A.V., senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: alla_kotskovich@mail.ru

VISUAL SUPPORT FOR LECTURES FOR NATURAL SCIENCE. The article is dedicated to one of the most important training principles – the principle of clarity. The main purpose of the article is not to reveal the characteristics of building structures lecture presentations as such, but to share experience in using some of the features of visual support for lectures, as well as to show the need for such support for the natural sciences and in the example of studying of a course of physics. Particular attention is paid to a problem of understanding the information presented in lectures without mechanical recording of the text. On the basis of the experience of the authors of the studies make a number of recommendations to support the visual lectures.

Key words: clarity principle, visual support, visual memory, imaginative perception, animation models, rules, presentation of information, information channel.

О.В. Рымкевич, канд. техн. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: Olga.Rymkevich@gmail.com

В.В. Головина, канд. техн. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: victoria_gol@mail.ru

А.В. Коцкович, ст. преп., ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского» МО РФ (ВКА имени А.Ф. Можайского), г. Санкт-Петербург, E-mail: alla_kotskovich@mail.ru

ВИЗУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЕКЦИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Статья посвящена одному из важнейших принципов обучения – принципу наглядности. Основная цель данной статьи заключается не в том, чтобы раскрыть особенности построения структуры лекционной презентации как таковой, а поделиться опытом использования некоторых возможностей визуальной поддержки лекций, сформулировать соответствующие рекомендации, а также показать необходимость такой поддержки по естественнонаучным дисциплинам на примере изучения курса физики. Особое внимание уделено вопросу понимания обучающимися информации, излагаемой на лекции.

Ключевые слова: принцип наглядности, визуальная поддержка, зрительная память, образное восприятие, модель микромира, правила предоставления информации.

Введение

После прослушивания устного изложения материала лекции обучающийся способен усвоить незначительное количество информации (без последующего повторения). Если устное изложение сопровождается иллюстрациями, демонстрациями, видеосюжетами и т. п., то процент запоминания информации значительно возрастает. В этом случае одновременно задействуется не только слух, но и зрительная память обучающегося. Соответствующие исследования были

проведены Эдгаром Дейлом, где он выявил наиболее эффективные способы обучения и представил их в виде «конуса обучения». На рисунке 1 приводится процент оставшейся информации у человека спустя две недели в зависимости от способа её восприятия [1].

Результаты исследования показали, что процент оставшейся информации, при запоминании которой были задействованы одновременно слуховые и зрительные каналы, значительный. Именно такой способ подачи информации в основном реализуется на лекции [2; 3; 4; 5]. Принцип наглядности был и остается важнейшим принципом обучения.

Визуальная поддержка лекции как способ раскрыть природу физического явления

Рассмотрим один из аспектов, который подтверждает необходимость визуальной поддержки устного изложения материала лекции. Не вызовет сомнений утверждение о том, что обучающийся учится с желанием до тех пор, пока ему интересно, и самое главное, пока он понимает содержание материала, который докладывает преподаватель на занятии [6; 7; 8]. Понимать в данном случае – это значит постигать смысл физического явления, понимать процессы, которые происходят на уровне микромира и являются причиной проявления этого физического явления. Как только обучающийся перестаёт понимать материал лекции, то в лучшем случае он его автоматически записывает, зарисовывает и ждет окончания занятия, интерес к теме лекции пропадает. С другой стороны, достаточно сложно на лекции по физике словами объяснить сущность и механизм физического явления так, чтобы обучающийся понял его смысл, понял физические процессы, которые протекают внутри вещества и являются причиной того или иного явления. Поэтому устное изложение материала всегда сопровождалось плакатами с иллюстрацией физических явлений, различными демонстрациями, показом проявления физических явлений с использованием лабораторных установок и т. п. В такой методике, безуслов-



Рис. 1. Конус обучения

но, есть много положительного. Однако, представляемые на плакатах рисунки, схемы статичны, тогда как физические явления имеют определённую динамику развития. Кроме того, на лабораторных установках демонстрируется результат проявления физического процесса. Например, по показаниям регистрирующих устройств можно судить о том, что тот или иной физический процесс имеет место быть (протекание электрического тока, наличие магнитного поля и т. п.). В тоже время продемонстрировать в динамике явления, происходящие на уровне микромира достаточно сложно.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет исключить некоторые перечисленные выше ограничения и позволяет сделать материал лекции более содержательным и понятным для обучающегося. Это стало возможным, в частности, посредством видеороликов анимационных моделей, демонстрирующих наши представления о строении и процессах микромира, которые порождают наблюдаемые физические явления, посредством поэтапного воспроизведения рисунков, поясняющих рассматриваемое явление, использования цвета и др. Всё это способствует образному восприятию изучаемого физического явления, пониманию его сути, механизма и причин проявления. С другой стороны, важным остаётся вопрос о методике использования составных компонентов информационно-коммуникационных технологий.

В первую очередь следует помнить о таких правилах представления информации при оформлении слайдов, как её расположение на экране, объёме, форме и последовательности представления и т. д. Регламентирующих документов в виде ГОСТов по данному вопросу пока нет. Тем не менее, на базе опыта проведения занятий можно сформулировать ряд рекомендаций по визуальной поддержке лекции. Наиболее общая рекомендация – это соблюдение оптимального контраста между рисунками, текстом и фоном. Фон должен быть максимально светлым, монохромным. Нужно помнить, что презентация на экране монитора и на большом экране в аудитории отображается по-разному. На одном слайде целесообразно использовать не более трёх-четырёх цветов.

Часто распространённая ошибка в использовании слайдов – это их перенасыщение текстовой информацией, рисунками. В связи с этим на слайде рекомендуется отображать только ту информацию, которая должна быть записана в конспекте обучающегося (исключениями могут быть демонстрационные слайды). При этом текст должен быть кратким, строгим и в тоже время содержательным. Нельзя перегружать слайды выдержками из текста учебника, повествовательными предложениями. Визуальная поддержка должна дополнять текст лекции, а не заменять или дублировать его.

Презентация должна быть оформлена в одном стиле. Необходимо правильно располагать информацию на слайде, выбирать тип шрифта и его размер в зависимости от габаритов аудитории, ключевые слова выделять цветом [2]. Не следует увлекаться использованием спецэффектов при показе рисунков, фотографий. Смена слайдов не должна быть агрессивной. Все это может переключить внимание обучающегося на картинки и привести к потере интереса. Один из вариантов – это использование режима выцветания при смене слайдов, показе иллюстраций и др. Важным моментом является проверка текста на отсутствие орфографических ошибок.

Несколько отступая от темы, отметим, что некоторые авторы в качестве преимущества использования визуальной поддержки лекционного материала отмечают отсутствие необходимости конспектировать материал лекции. Объявляется это тем, что обучающийся может взять электронный вариант лекции. Однако нельзя забывать, что память человека многогранна и, кроме визуальной, есть ещё механическая (моторная) память, которая задействуется вместе с визуальной памятью и слухом. Это ещё один канал восприятия информации. Чем больше таких каналов задействовано, тем активнее происходит преобразование полученной информации из словесной формы в образную, тем лучше происходит понимание и запоминание информации. Кроме того, если исключается этот вид памяти из образовательной деятельности, то априори обедняются знания обучающегося.

Другой негативный аспект – это вопрос о том, стоит ли вообще проводить лекции как таковые, когда есть их электронный вариант. Здесь необходимо помнить, что лекция кроме информационной функции выполняет ещё и ряд других функций: стимулирование, воспитание, разъяснение, убеждение и др. Лекция оказывает эмоциональное воздействие на обучающихся, побуждает интерес к образованию. Именно живое слово является основным средством для передачи знаний и не может быть заменено никакой презентацией или книгой. Презентация является лишь одним из инструментов для поддержки изложения лекции, книга – элемент её содержательной основы.

Подводя промежуточный итог обсуждению вопроса о роли и месте визуальной поддержки лекции отметим, что основное назначение визуальной поддержки

лекции по естественнонаучным дисциплинам – это повышение степени понимания и усвоения содержания лекции обучающимся, что ведёт к повышению его интереса к образованию.

Поэтапное представление фрагментов лекции

Неоднократно мы сталкивались с фактом, что рисунок, анимация, видеоролик могут быть информативнее устного рассказа. Другой вопрос, как правильно использовать возможности визуализации при поддержке лекции. Здесь важно отметить, что информацию нужно подавать последовательно частями, по мере её изложения. Например, вначале под запись даётся текстовая формулировка физического явления. Далее записывается математическая формулировка этого явления, затем единицы измерения, поэтапно рисуются графики с одновременным пояснением и т. д. Так происходит постепенное заполнение поля экрана.

Подавать информацию последовательно частями рекомендуется и при графическом отображении физического явления. В частности, рисунок (график) должен быть прорисован поэтапно по мере изложения рассматриваемого физического явления. Если рисунок объёмный по содержанию, имеет особенности расположения на экране, лучше вначале продемонстрировать его полностью, а затем переходить к его отображению по частям. Аналогично частями отображаются формулы. При этом, современные технологии позволяют с целью напоминания при выводе математической модели физического явления показывать промежуточные формулы, которые используются при выводе этой модели, с последующим их исчезновением.

Не следует «уплотнять» информацию, пытаясь разместить её на этом слайде. Используйте два и более слайдов. Но в этом случае при переходе от одного слайда к другому в начале каждого последующего слайда рекомендуется отражать информацию, которая была представлена в конце предыдущего слайда. Это позволяет сделать переход от слайда к слайду более «мягким» и, как следствие, не разрывать материал лекции. Если отображается рисунок, занимающий большую площадь, то его сначала поэтапно рисуем с пояснением, а затем показываем на следующем слайде его уменьшенную копию с последующим описанием этого рисунка под запись.

Приведём другой методический прием, в основу которого положен принцип изложения материала от общего к частному. Для лучшего понимания сущности рассматриваемого физического явления, механизма и причин его проявления вначале рекомендуется продемонстрировать видеоролик с рассматриваемым явлением, а после этого переходить к формализованному его описанию с использованием языка математики, графических зависимостей и т. д. Демонстрация физического явления может быть не только перед началом разъяснения его сути, но и в процессе этого разъяснения с одновременной демонстрацией анимаций отдельных его этапов.

Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий позволяет построить изложение материала лекции так, чтобы не только показать природу физического явления, описать это явление математически, но и показать его прикладное значение. Показать конкретные технические средства, приборы и т. п., работа которых основана на рассматриваемом физическом явлении. Такая подача информации повышает интерес к теме лекции, делает её более живой и увлекательной.

Заключение

В заключение отметим, что набор представленных методических рекомендаций и приёмов визуального сопровождения лекционного материала может быть расширен. Тем не менее, нужно помнить, что визуальная поддержка лишь дополняет традиционный способ изложения материала лекции, а не подменяет или исключает его. Поэтому у преподавателя обязательно под рукой должны быть классная доска и мел для разъяснения возникающих вопросов, например, при выводе математической формулы, описывающей физическое явление или закон. Визуальная поддержка лекции не исключает традиционных демонстраций физических явлений и т. п.

Современные средства визуализации предоставили возможность в динамике показать наши представления о процессах, протекающих внутри вещества и являющихся причиной того или иного физического явления. Такая подача информации позволяет обучающимся более глубоко понять сущность физических явлений. А это в свою очередь способствует возникновению интереса к образовательной деятельности, интереса к будущей специальности.

С другой стороны, в настоящее время для визуального сопровождения лекций кроме технических средств (компьютер, интерактивная доска, проектор и др.) разработан широкий спектр программных средств: средства создания презентаций, средства создания и редактирования изображений, анимаций, видеороликов и др. Данное обстоятельство диктует новые требования к уровню компьютерной подготовки преподавательского состава.

Библиографический список

1. Dale Edgar. *Audio-Visual Methods in Teaching*. NY: Dryden Press, 1946.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Коллектив авторов; под ред. Н.В. Бороодовской. 2-е изд., стер. Москва: КНОРУС, 2011.
3. Михайлишина Г.Ф., Бахтина Е.Ю. Мультимедийное представление учебного материала по физике в вузе. *Вестник РУДН, серия Информатизация образования*. 2012. 1: 115 – 120.
4. Кулешов Ю.В., Алтухов А.И., Сквизников М.А., Шабаков Е.И., Чебурков М.А. *Способ интерактивного обучения*. Патент на изобретение. RU 2664946 05.10.2015.
5. Васильева Н.В., Кунтурова Н.Б., Прокофьева А.Л. Образовательные средства информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе военного вуза. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2018; Вып. 661: 207 – 214.

- Алтухов А.И., Калинин В.Н., Чебурков М.А. Об опыте формирования и оценивания компетенций по дисциплинам профессионального цикла в системе военного образования. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. Санкт-Петербург: ВКА им. А.Ф. Можайского, 2016; Вып. 650: 204 – 209.
- Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных дисциплин. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2014; Вып. 642: 210 – 215.
- Булкбаев Д.А., Морозов А.В. Формирование и развитие навыков вычислительного эксперимента у обучающихся на примере исследования динамической системы. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*. 2017; Вып. 659: 202 – 209.

References

- Dale Edgar. *Audio-Visual Methods in Teaching*. NY: Dryden Press, 1946.
- Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie. Kollektiv avtorov; pod red. N.V. Borodovskoj. 2-e izd., ster. Moskva: KNORUS, 2011.
- Mihajlshina G.F., Bahtina E.Yu. Multimedijnoe predstavlenie uchebnogo materiala po fizike v vuze. *Vestnik RUDN, seriya Informatizacija obrazovaniya*. 2012. 1: 115 – 120.
- Kuleshov Yu.V., Altuhov A.I., Skvaznikov M.A., Shabakov E.I., Cheburkov M.A. *Sposob interaktivnogo obucheniya*. Patent na izobretenie. RU 2664946 05.10.2015
- Vasil'eva N.V., Kunturova N.B., Prokof'eva A.L. Obrazovatel'nye sredstva informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe voennogo vuza. *Trudy Voenno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2018; Vyp. 661: 207 – 214.
- Altuhov A.I., Kalinin V.N., Cheburkov M.A. Ob opyte formirovaniya i ocenivaniya kompetencij po disciplinam professional'nogo cikla v sisteme voennogo obrazovaniya. *Trudy Voenno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. Sankt-Peterburg: VKA im. A.F. Mozhajskogo, 2016; Vyp. 650: 204 – 209.
- Altuhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formirovanie i kriterii ocenivaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetencij v cikle matematicheskikh i estestvennonauchnykh disciplin. *Trudy Voenno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2014; Vyp. 642: 210 – 215.
- Bulekbaev D.A., Morozov A.V. Formirovanie i razvitie navykov vychislitel'nogo eksperimenta u obuchayuschihся na primere issledovaniya dinamicheskoy sistemy. *Trudy Voenno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhajskogo*. 2017; Vyp. 659: 202 – 209.

Статья поступила в редакцию 24.04.19

УДК 371.261

Samarskaya A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), leading specialist, Center for Education Quality Assessment (Grozny, Russia),
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Burakova I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Stavropol State Institute,
branch (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

A REGIONAL STUDY “ASSESSMENT OF READINESS FOR TRAINING FIRST-GRADERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE CHECHEN REPUBLIC”. The article discusses the experience of conducting the regional research assessment of readiness for training pupils of the 1st grade at educational institutions of the Chechen Republic. The analysis of the results of this study proposes solutions to a problem of adaptation of first-graders to risk groups. As a result of the diagnostics, children are divided into 4 groups according to the degree of school readiness: ready for school, nominally ready for school, conditionally not ready for school (“Risk Group”), not ready for systematic training (“Extra-Risk” Group). Children from the two latter groups require a longer preparatory period of study in elementary school. At this point a large part of the training time is not the learning of students of program material, and the establishment of preconditions for the training activities: forming motivation for teaching basic cognitive skills development skills to cooperate with classmates and teachers.

Key words: readiness of first-graders to study at school, problem of adaptation of first-graders, diagnostic and prognostic screening.

А.В. Самарская, канд. пед. наук, ведущий специалист ГБУ «Центр оценки качества образования», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
И.С. Буракова, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» (филиал), г. Железноводск, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ»

В статье рассматриваются опыт проведения регионального исследования оценки готовности к обучению учащихся 1-х классов образовательных организаций Чеченской Республики. Проведён анализ результатов данного исследования, предложены пути решения проблемы адаптации первоклассников группы риска. В результате проведённой диагностики, дети были разделены на 4 группы, в соответствии со степенью готовности к школе: готовы к обучению в школе, условно готовы, условно не готовы («Группа риска»), не готовы к систематическому обучению («Группа экстрараиска»). Для детей из «Группы риска» и «Группы экстрараиска» необходим более продолжительный пропедевтический период обучения в начальной школе. На данном этапе необходимо большую часть учебного времени уделить не освоению учениками программного материала, а становлению предпосылок учебной деятельности: формированию мотивации к учению, базовых познавательных навыков, развитию умения сотрудничать с одноклассниками и педагогами.

Ключевые слова: готовность первоклассников к обучению в школе, проблема адаптации учащихся 1 классов, диагностико-прогностический скрининг.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Чеченской Республики № 1862–п от 17.08.2018 г. ГБУ «Центром оценки качества образования» (ГБУ ЦОКО) в сентябре 2018 года было проведено диагностическое исследование «Оценка готовности к обучению учащихся 1-х классов образовательных организаций Чеченской Республики».

Целью диагностического исследования было получение данных о готовности первоклассников к обучению, позволяющих определить индивидуальные траектории развития учащихся, а также разработка рекомендаций для учителей по поддержке детей в процессе их адаптации в начале обучения в школе.

Исходя из цели диагностического исследования, ставились следующие задачи:

- Выявление причин дезадаптации переходного периода.
- Оказание помощи учащимся в преодолении школьной дезадаптации.
- Создание условий для успешного обучения первоклассников.
- Разработка индивидуальных рекомендаций для успешного выполнения требований стандарта: педагогу, психологу, логопеду, воспитателю и родителям (законным представителям).

Исследование было проведено в форме диагностико-прогностического скрининга по методике, разработанной специалистами ЦОКО, на основе работ

д. пед. н., профессора Е.А. Екужановой [1] и теста «Готовность к обучению в школе» Керна-Ирасека. Выбор данной методики был определён следующими значимыми для образовательной системы Чеченской Республики характеристиками:

- доступный уровень предлагаемых заданий;
- возможность проведения диагностики учителем;
- простота обработки результатов;
- валидность методики.

Результаты диагностики оцениваются по 10-балльной системе, дают представление учителю о дальнейшем векторе развития каждого конкретного ученика.

Используемая в исследовании методика диагностики широко апробирована в регионах Российской Федерации, алгоритм её проведения известен специалистам, полученные результаты по психолого-педагогическому прогностическому скринингу с высокой степенью достоверности коррелируют с другими методиками.

Региональное исследование включало в себя 4 вида заданий: «Графические ряды», «Точки», «Рисунок человека», «Дорожка звуков»:

- задание «Графические ряды» оценивает перцептивно-двигательные навыки (моторику), степень развития внимания, самоконтроль, умение планиро-

вать и организовывать различную деятельность, самостоятельность выполнения задания по визуально воспринимаемому образцу;

- задание «Точки» использовалось для того, чтобы определить способность ориентироваться на плоскости бумажного листа и самостоятельно осуществлять выполнение задания по визуально воспринимаемому образцу;

- задание «Рисунок человека» необходимо для выявления первичного представления ребёнка об окружающем мире. Подробный разбор изображения дает возможность приобрести информацию о развитии у него мелкой моторики и уровне развития интеллекта;

- задание «Дорожка звуков» определяло уровень развития фонематического слуха.

По итогам проведённого исследования, с учётом особенностей познавательной деятельности и индивидуального развития первоклассников, было выделено четыре уровня психофизиологической зрелости учащихся: высокая возрастная норма, стабильная середина, группа риска и группа экстр-риска.

Качественная и количественная оценка результатов деятельности обучающихся дала возможность включить ребёнка в ту или иную группу уровня психофизиологической зрелости младших школьников.

В исследовании готовности первоклассников к обучению в школе было зарегистрировано 33195 обучающихся, участие приняло 32257 первоклассников из 463 общеобразовательных организаций Чеченской Республики, что составляет 97,1% от числа всех первоклассников Республики и позволяет считать результаты данного диагностического исследования достоверной информацией о готовности первоклассников к обучению.

Практика проведения диагностического исследования в регионах показывает, что фактором, определяющим готовность к школе, является наличие у первоклассника дошкольной подготовки. В целях определения влияния этого фактора, в рамках исследования, было проведено изучение доли обучающихся, посещавших дошкольные образовательные организации (ДОО). Данные о посещении ДОО позволяют, в рамках нашего исследования, судить о доступности дошкольных образовательных организаций в Чеченской Республике, как в целом, так и в разрезе муниципальных образований и населённых пунктов. Подобная информация дает возможность косвенным образом составить первичное представление о качестве дошкольного образования.

В 2018 году доля обучающихся первых классов в общеобразовательных организациях, являющихся выпускниками дошкольных образовательных организаций, составила 50%.

Ни для кого не секрет, что было время, когда в Чеченской Республике собирались по крупицам остатки материально-технической базы учебных заведений, приводились в порядок здания школ и детских образовательных учреждений. За этот период в республике проведена огромная работа по восстановлению системы дошкольного образования, но детских садов все равно не хватает. Развитие системы дошкольного образования, уровень её доступности по муниципальным образованиям характеризует таблица 1.

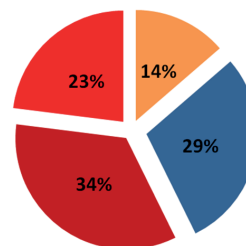
Таблица 1

Доступность системы дошкольного образования
в муниципальных образованиях Чеченской Республики

Район	Все группы			
	Посещали ДОО (чел.)	Посещали ДОО(%)	Не посещали ДОО (чел.)	Не посещали ДОО (%)
Ачхой-Мартановский МР	597	37%	1012	63%
г. Аргун	693	65%	370	35%
Веденский МР	212	40%	321	60%
Грозненский МР	1368	48%	1508	52%
г. Грозный	3838	60%	2564	40%
Гудермесский МР	2320	48%	2492	52%
Итум-Калинский МР	34	67%	17	33%
Курчалоевский МР	1442	52%	1311	48%
Надтеречный МР	694	48%	743	52%
Наурский МР	644	60%	422	40%
Ножай-Юртовский МР	709	64%	405	36%
Сунженский МР	164	41%	232	59%
Урус-Мартановский МР	1249	36%	2187	64%
Шаройский МР	11	35%	20	65%
Шатойский МР	58	33%	120	67%
Шелковской МР	797	50%	808	50%
Шалинский МР	1389	48%	1506	52%
Чеченская Республика	16219	50%	16038	50%

Данные таблицы показывают, что по территории республики доступность ДОО значительно варьирует, достигая самого высокого значения в г. Аргун – 65% и Итум-Калинском муниципальном районе – 67%.

Участники исследования по возрасту относились к двум группам: возраст 6-7 лет (98%) и возраст 8-9 лет (2%). Исследование готовности учащихся первых классов к обучению в школе проводилось в Чеченской Республике в пятый раз и охватило 97,1% обучающихся.



■ Высокая возрастная группа ■ Стабильная середина ■ Группа риска ■ Группа экстр-риска

Рис. 1. Распределение обучающихся по психолого-педагогическим группам

С точки зрения оценки готовности ребёнка к обучению в школе условно можно выделить 4 основные группы готовности первоклассников. Необходимо пояснить, что учащиеся первых двух групп (в разной степени) готовы к обучению.

Так, дети первой группы «высокая возрастная норма» обладают сформированными навыками самоконтроля и планирования, развитым фонематическим слухом и зрительно-двигательной координацией, они способны работать как по образцу, так и по речевой инструкции.

Психологическая зрелость детей второй группы «стабильная середина» соответствует их возрасту. Этих учащихся можно охарактеризовать формирующимися навыками контроля и самоконтроля, а также достаточно устойчивой работоспособностью.

Как видно из приведенных выше данных, дети первой и второй групп составляют 43% исследованной совокупности.

Необходимо отметить, что указанные данные ни в коей мере не являются показателем, характеризующим деятельность учителя, школы или муниципального образования. Эти данные отражают степень готовности ученика, уровень дошкольной подготовки и качество (объективность) самой процедуры оценки.

В 2018 году по Чеченской Республике средний балл соответствует значению – 5. Во всех муниципалитетах значение варьируется от 6 до 5 оценочных баллов. Исключение составляет Итум-Калинский муниципальный район, где средний оценочный балл – 4.

Чтобы оценить степень влияния посещения ДОО на готовность детей к обучению в школе, следует сравнить качество сформированности предпосылок учебной деятельности учащихся, посещавших и не посещавших детские сады (таблица 2).

Таблица 2

Доступность дошкольного образования и уровень готовности к школе

Посещение ДОО		
Все группы	%	Кол-во
Посещали ДОО	50%	16219
Не посещали ДОО	50%	16038
1 группа – «высокая возрастная группа»	%	Кол-во
Посещали ДОО	54%	2362
Не посещали ДОО	46%	2045
2 группа – «стабильная середина»	%	Кол-во
Посещали ДОО	53%	4982
Не посещали ДОО	47%	4383
3 группа – «группа риска»	%	Кол-во
Посещали ДОО	50%	5557
Не посещали ДОО	50%	5505
4 группа – «группа экстр-риска»	%	Кол-во
Посещали ДОО	45%	3318
Не посещали ДОО	55%	4105

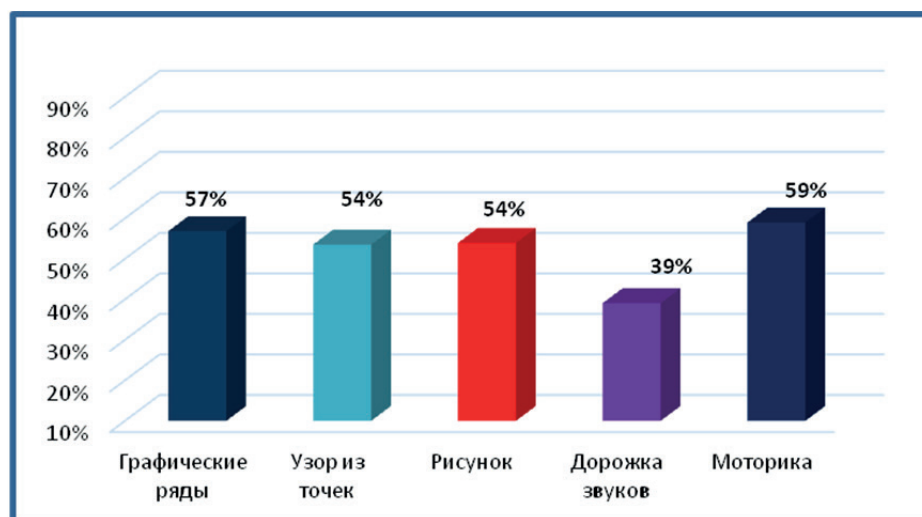


Рис. 2. Уровень выполнения заданий диагностической работы

Из полученных данных можно сделать вывод: посещение ДОО в целом повышает готовность учащихся к обучению в школе. Среди детей, не готовых и условно готовых к систематическому обучению в школе (4 и 3 группа), доля детей, посещавших ДОО, существенно меньше. Соответственно, доля таких учащихся выше в 1 и 2 группах. С точки зрения организации пропедевтической работы имеет значение анализ выявленных типичных затруднений школьников и качество выполнения заданий диагностической работы.

Как видно из рисунка 2, наибольшее затруднение первоклассники испытывали при выполнении заданий «Дорожка звуков». Данное задание диагностирует уровень сформированности фонематического слуха.

Таким образом, основываясь на результатах исследования, можно представить обобщенный портрет первоклассника Чеченской Республики. Он отражает некоторые характеристики детей, которые должны учитываться уже на первых этапах обучения в школе.

Готовы к обучению в школе 4378 (13,5%) первоклассников. Эти дети входят в группу «Высокая возрастная норма». Эти дети обладают высоким уровнем самоконтроля, самоорганизации в различных видах деятельности. У учащихся данной группы развиты фонематический слух и зрительно-двигательная координация. Дети имеют хорошую мелкую моторику, гибко владеют образами-представлениями и представлениями об окружающей среде. Они легко работают как по речевой инструкции, так и по образцу. Ребята отличаются энергичностью, любознательностью, уверенностью в себе и доброжелательностью к одноклассникам. Такие дети нацелены на успех в решении познавательных задач учебной деятельности.

Библиографический список

1. Екжанова Е.А. *Диагностико-прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы*. Москва: ИПЦ «ДЕЙТОН», 1997.
2. *Центр оценки качества образования. Министерство образования и науки Чеченской республики*. Available at: <http://coko95.ru/33-docs.html>

References

1. Ekzhanova E.A. *Diagnostic-prognostic screening in the first classes of general education schools*. Moscow: IPC "DEYTON", 1997.
2. *Center of quality assessment of education. Ministry of education and science of the Chechen Republic*. Available at: <http://coko95.ru/33-docs.html>

Статья поступила в редакцию 12.04.19

УДК 378

Sattarova L.S., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),
E-mail: Lianka_com@mail.ru

RESEARCH ACTIVITY AS AN INTEGRAL PART OF THE TRAINING OF A FUTURE TEACHER. The article outlines the main results of the definition of a concept "research activity", clarifies a concept of a student's research activity, discusses the basics of preparation for this type of work in a pedagogical university. The types and contents of research work of students (educational and extracurricular) are revealed, the main research tasks, the corresponding skills and conditions for their solution are identified, the place of research activity in the structure of the professional activity of the bachelor in the direction of 44.03.01 Pedagogical education is clarified. The role of preparation for research activity in the process of becoming a competitive graduate is shown. The theoretical work on the stated problem is carried out as a result of analysis of theoretical and psychological-pedagogical literature on the relevant topic.

Key words: research activity, research competence, structure of research activity, research tasks, pedagogical conditions, forms of organization of research activity.

Л.С. Самтарова, аспирант каф. психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: Lianka_com@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье изложены основные итоги по определению понятия «исследовательская деятельность», конкретизировано понятие относительно научно-исследовательской деятельности студента, рассмотрены основы подготовки к данному виду работы в педагогическом вузе. Раскрыты виды и содержание научно-исследовательской работы студентов (учебная и внеучебная), определены основные исследовательские задачи, соответствующие умения и условия их решения, выяснена место исследовательской деятельности в структуре профессиональной деятельности бакалавра по направлению 44.03.01 Педагогическое образование. Показана роль подготовки к исследовательской деятельности в процессе становления конкурентоспособного выпускника. Проведена теоретическая работа по заявленной проблеме в результате анализа теоретической и психолого-педагогической литературы по соответствующей теме.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетенция, структура исследовательской деятельности, исследовательские задачи, педагогические условия, формы организации исследовательской деятельности.

Облик современного российского образования представляется новым поколением исследователей, ориентированных на интересы инновационной экономики знания [1], способных к глобальной конкуренции на рынках труда и инноваций, достижение которого возможно посредством увеличения исследовательской компоненты в подготовке будущих профессионалов. В связи с этим содержание образования должно быть ориентировано не только на усвоение готовых специализированных знаний, но и на формирование различного рода компетенций, готовности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию (образование в течение жизни). Таким образом, акцент переносится на индивидуальное развитие личности и на умение продуктивно действовать в ситуациях, требующих выбора в различных областях действительности, умение осознанно планировать жизненные цели. Важным шагом выступил пересмотр системы образования на всех уровнях, в настоящее время также продолжается процесс творческого преобразования образовательных технологий, изменения форм и методов, индивидуализации обучения, увеличения комплекса новейших технических средств, включение активных видов самостоятельной работы, вовлечение в исследовательскую работу и т. д.

В настоящее время образовательные учреждения любого уровня работают в условиях реализации новых стандартов. Анализ стандартов высшего образования выявил, что проблема организации исследовательской деятельности занимает одно из важнейших в профессиональной подготовке будущих педагогов и имеет мощный инновационный образовательный потенциал.

Исследовательскую деятельность рассматривают как специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются противоречия, новые, прежде не известные стороны, грани изучаемого объекта. Относительно образовательного процесса в вузе рассматривается понятие научно-исследовательская работа студентов (далее – НИРС).

По Л.С. Тетерской и Г.И. Хмара, «НИРС» – понятие ёмкое и многогранное. Большинство исследователей признают определяющей стороной эффективности НИРС её организацию и управление. Поэтому вопрос подготовки студентов к исследовательской деятельности носит актуальный характер и требует определения его места и роли в реализации требований ФГОС ВО и необходимости создания и разработки условий, определяющих эффективность подготовки студентов к исследовательской деятельности, предполагающий пересмотр сложившихся образовательных традиций.

Анализ процесса подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности указывает на то, что уровень их подготовки не соответствует современным требованиям. Условий, необходимых для подготовки студентов к исследовательской деятельности, выявления творческих способностей, существующая система образования не создает. В современных программах и методических пособиях не прослеживается направленность на подготовку студента к исследовательской деятельности, включение в решение исследовательских задач. Студенты не проявляют интереса к данному виду деятельности, не понимают важности исследовательской компоненты в работе педагога и наличие сформированных умений и навыков не в полной мере обеспечивают качество выполнения исследовательской деятельности. Важным остается вопрос формирования исследовательской позиции как важного детерминанта в подготовке студента к исследовательской деятельности.

В связи с выявленными противоречиями целью исследования выступило теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка функциональной модели подготовки студентов к исследовательской деятельности. Определен объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов в педагогическом вузе, предмет – процесс формирования у бакалавров готовности к исследовательской деятельности при профессиональной подготовке в вузе.

Сформулированная гипотеза исследования состоит в предположении, что подготовка к исследовательской деятельности студентов вуза будет эффективной, если будут:

- приведены в систему, проанализированы современные подходы, зарубежный и отечественный опыт к решению проблемы разработки методологических основ данной подготовки в современных условиях;
- определено место и роль подготовки к исследовательской деятельности в реализации требований ФГОС ВО по формированию общекультурных, обще-

профессиональных и профессиональных компетенций и развитию профессиональной деятельности педагога;

- выявлены особенности, структура и сущность данного вида деятельности,
- разработаны и внедрены в учебный процесс дидактические условия и модель подготовки к исследовательской деятельности, её управление и организация на основе формирования исследовательской позиции, мотивации студентов;
- определены, обоснованы на теоретической основе и проверены экспериментальным путем организационно-педагогические условия реализации выдвигаемой модели;
- сформулированы критерии и разработаны материалы для определения исследовательской позиции в процессе обучения студентов в вузе.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и выдвинутой гипотезой определены задачи исследования:

1. Уточнить сущность исследовательской деятельности и исследовательской позиции как педагогических категорий, выявив при этом специфику и особенности подготовки студентов педагогического вуза к исследовательскому виду деятельности.
 2. На основе проведенного теоретического анализа научной, научно-методической литературы и имеющегося опыта педагогической деятельности разработать модель подготовки студентов педагогического вуза к исследовательскому виду деятельности в компетентностно-ориентированном образовательном пространстве.
 3. Определить педагогические условия, направленные на повышение уровня развития исследовательской позиции при обучении студентов, сформировав при этом критерии и разработав материалы для определения уровня развития.
 4. Подготовить, теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия реализации предлагаемой модели.
- Вопрос организации и различные её аспекты и соответствующие умения студентов в вузе рассматриваются в работах Е.С. Спициной, Г.Н. Александровой, Л.Ф. Авдеевой, Д.Б. Богоявленской, И.А. Зимней, В.В. Краевского, М.Г. Ярошевского и многих других. В диссертационных исследованиях также представлены концепции, технологии, модели подготовки студентов педагогического вуза к исследовательской деятельности, делающие акцент на различные стороны подготовки к исследовательской деятельности. Важным остается вопрос разработки теоретических и методических основ подготовки студентов к исследовательской деятельности, обеспечивающей качество образования выпускника конкурентоспособного на рынке труда, образования и инноваций.

Структура профессиональной деятельности бакалавров (рис. 1) включает компоненты: педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская (отражены во ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование), ориентация на которые исходит из актуального состояния рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательной организации. Анализ профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), структуры вышеуказанной деятельности, комплекса профессиональных компетенций показал, что исследовательская составляющая проявляется как одна из ведущих во всех компонентах деятельности педагога, представленные трудовые действия в сочетании с необходимыми умениями и знаниями и определяют необходимость подготовки студентов педагогического вуза к исследовательской деятельности.

Профессиональными задачами, согласно стандарту, выступают: постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования [2].

Процесс обучения в вузе рассматривается с точки зрения компетентностного подхода, ставшего результатом новых требований, предъявляемых к качеству образования, подразумевающий формулировку целей образования через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника. Принципы данного подхода относительно высшего образования отражаются в публикациях А.Т. Глазунова, И.А. Зимней, В.И. Байдено, В.И. Блинова, А.А. Факторович и др. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен



Рис. 1. Структура профессиональной деятельности бакалавров по ФГОС ВО

обладать определёнными профессиональными компетенциями, соответствующими исследовательской деятельности: готовностью использовать полученные знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования и науки, а также способностью организовать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся. Следует сказать, что исследовательская компетенция учителя начальных классов является одной из ведущих составляющей профессиональной компетенции, представленного в ФГОС ВО.

Одним из условий результативности подготовки будущих педагогов, является вовлечение студентов в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности. Исследовательская работа студентов предполагает внедрение элементов научного творчества во все формы учебного и внеучебного процесса. Учебная НИРС предусмотрена учебными планами – выполнение рефератов, заданий в период прохождения всех видов практик, доклады, сообщения, курсовые и выпускные квалификационные работы, которые содержат элементы научного исследования. НИРС, выполняемая во внеучебное время, представляется в виде работы в студенческих кружках, в творческих группах, лабораториях, в студенческих научных обществах, участие в научных дискуссиях. Следует отметить важную роль в пропаганде успехов научной деятельности студентов организационно-массовых мероприятий: конференциях различного уровня, конгрессах, форумах, ассамблеях, симпозиумах, семинарах, работа в рамках грантов, олимпиад по дисциплинам, конкурсах научных работ и т. п. Мотивация по отношению к исследовательской деятельности может быть самая разная: познавательные, социальные мотивы. Позиция педагога меняется на протяжении обучения. И очевидно, что в системе вузовского образования ключевым фактором результативности является и самостоятельная работа студентов. Средой для осуществления исследовательской деятельности может выступать прохождение различного вида практик студентом. В период её прохождения собирается необходимый материал для проведения научно-исследовательской работы, появляется возможность погружения в научно-исследовательскую деятельность, результатом которой должно стать создание теоретической и эмпирической основы выпускной квалификационной работы. Приобретается опыт самостоятельного ведения научно-исследовательской деятельности, целенаправленного решения выдвигаемых задач [3]. Данная работа позволит выступить с докладами на заседаниях кружка научных сообществ и студенческих конференциях, подготовить статьи для публикации в научных сборниках вуза и т. д. Практика является важным звеном в системе высшего образования и предоставляет возможность овладения студентами способами решения поставленных научно-исследовательских задач в области начального образования, проверки собственного потенциала в ведении самостоятельного научного поиска.

Работы современных ученых Н.С. Амелиной, С.П. Арсеновой, Л.Ф. Авдеевой и др. актуализируют роль специально организованных средств подготовки студентов к НИД в формировании исследовательской компетенции. Важным средством выступает введение в учебный процесс спецкурсов, спецпрактикумов,

являющихся важнейшим и наиболее эффективным компонентом подготовки студентов педагогических направлений в процессе обучения, предполагающее последовательное прохождение этапов самостоятельного педагогического научно-исследования, в задачи которого входит формирование базы знаний об основных научных методах, единых для большинства наук, об основах научной логики, о планировании эксперимента; привитие навыков ведения самостоятельной научной работы; пробуждение интереса учащихся к изучению проблемных вопросов; формирование практических умений организации НИД.

Эффективным является и реализация групповых и индивидуальных исследовательских проектов (заданий) в порядке привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности; тесное сотрудничество с производством (совместная разработка программ, заданий, оценочных средств, участие в контрольных мероприятиях, выездные лабораторные работы, стажировки); замена соревновательности сотрудничеством (командные исследовательские проектные работы); свободный доступ к информационным ресурсам и программному обеспечению (сетевое взаимодействие с работодателями); ведение портфолио, воспитание этичности [4].

Вышеперечисленные факторы выступают основой формирования мотивации студентов к исследовательской деятельности, их исследовательской позиции, становление их субъектности как активных участников образовательного процесса в связи с принятием общих целей.

В результате изучения и анализа теоретических научных работ, а также ФГОС ВО, профессиональных стандартов, выделим основные исследовательские задачи и соответствующие им умения:

- 1) проводить наблюдение и анализ педагогических явлений и процессов, отделять существенное от несущественного, видеть проблему и переводить её в исследовательскую задачу;
- 2) осуществлять экспериментальные исследования объектов, выбирая оптимальные методы;
- 3) работать с научной педагогической, методической литературой, исследовательскими трудами, работами, популяризирующими передовой опыт, критически их воспринимать, выявляя объективно ценное;
- 4) осуществлять сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств), анализировать и синтезировать собранную информацию; сопоставлять данные и умозаключения;
- 5) осуществлять обработку полученных результатов экспериментов, составлять отчетную документацию (описание проводимых исследований, подготовка данных для составления отчетов);
- 6) подготавливать результаты в виде сообщений, проектов, документов, докладов и воплощать полученные исследовательские идеи на практике [5].

Овладение методами наблюдения, сравнения, констатирующего и формирующего эксперимента, тестирования, проектного метода, анализа и синтеза, беседы, интервью, анкетирования, дедукции и индукции, социометрических ме-

тодов, методов обработки данных (количественные, дифференциация результатов, выявление типологий, классификаций, методы математической статистики) и др. носит обязательный характер, вследствие необходимости их применения при осуществлении исследовательской работы.

Таким образом, организация условий и соответствующей образовательной среды на всех этапах обучения должна быть направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения студентами широкого спектра видов профессиональной деятельности в соответствии с требованиями к уровню под-

готовки выпускника, в том числе к научно-исследовательской деятельности. Те умения, навыки, компетенции, полученные на отдельном этапе образования при включении в соответствующую деятельность, является базой для дальнейшего их включения в подобную работу. Поддержание преемственности и осознание педагогами места, роли и необходимых факторов в подготовке к исследовательской деятельности в компетентностно-ориентированном педагогическом образовании, позволит обеспечить приобретение студентами соответствующих компетенций.

Библиографический список

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. *Вопросы образования*. 2008; 1: 32 – 65.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, бакалавриат, 44.03.01 Педагогическое образование*. Москва, 2016.
3. Саврасова А.Н. *Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики*. Диссертация... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
4. Горшкова О.О. *Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2016.
5. Чупрова Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза. *Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.), Санкт-Петербург: Реноме, 2012: 380 – 383.

References

1. Volkov A.E., Kuz'minov Ya.I., Remorenko I.M., Rudnik B.L., Frumin I.D., Yakobson L.I. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya innovacionnoj `ekonomiki. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; 1: 32 – 65.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya, bakalavriat, 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Moskva, 2016.
3. Savrasova A.N. *Formirovanie opyta professional'noj deyatel'nosti buduschih uchitelej v processe pedagogicheskoy praktiki*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
4. Gorshkova O.O. *Podgotovka studentov k issledovatel'skoj deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-orientirovannogo inzhenernogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2016.
5. Chuprova L.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremenном mire: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.), Sankt-Peterburg: Renome, 2012: 380 – 383.

Статья поступила в редакцию 07.04.19

УДК 372

Antipova N.B., teacher of Russian as a foreign language, University of Strasbourg (Strasbourg, French Republic), E-mail: n.antipova@mail.ru

THE ROLE OF VISUAL SUPPORT IN THE PROCESS OF TEACHING SPEAKING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE IN A FOREIGN UNIVERSITY. The actual problem was and remains the enhance learning in teaching speak. Visual supports are an effective tool for learning to speak at the lesson of Russian as a foreign language. The significance of the research consists in defining the role of visual supports in teaching students of a polylingual group to speak in a foreign university setting. The author presents experiment materials, lesson fragments, exercises and tasks for working with visual support. The author concludes that the visual support is an effective means of teaching speaking at the initial stage as it allows you to present educational material and explain it and to diversify the methods and techniques of teaching speaking and besides that helps to engage the whole a polylingual group in a conversation.

Key words: visual support, teaching to speak Russian as a foreign language, polylingual group, foreign students, initial language learning.

Н.Б. Антипова, преподаватель РКИ Страсбургского университета, г. Страсбург, E-mail: n.antipova@mail.ru

РОЛЬ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В УСЛОВИЯХ ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА

Значимость исследования состоит в определении роли визуальных опор при обучении говорению студентов полилингвальной группы в условиях зарубежного вуза. Повышение эффективности обучения говорению было и остается актуальной проблемой. На уроке русского языка как иностранного эффективным средством при обучении говорению являются визуальные опоры. Автор приводит экспериментальные данные, фрагменты урока, упражнения и задания по работе с визуальной опорой. Автором делается вывод о том, что визуальная опора является эффективным средством обучения говорению на начальном этапе, так как позволяет представить материал, объяснить его, закрепить; разнообразить методы и приемы обучения говорению; помогает вовлечь всех в разговор.

Ключевые слова: визуальная опора, обучение говорению, полилингвальная группа иностранных учащихся, начальный этап обучения.

Повышение эффективности обучения говорению было и остается актуальной проблемой. Целью настоящей статьи является показать, что сегодня на уроке русского языка как иностранного одним из вспомогательных средств и, на наш взгляд, эффективным, при обучении говорению, как подготовленному, так и спонтанному (неподготовленному), могут быть визуальные опоры. Под визуальной опорой мы понимаем такое средство наглядности, которое иллюстрирует на уроке изучаемый языковой и социокультурный материал и помогает восприятию и порождению речи.

Важность использования опор отмечал Е.И. Пассов: «ученик, овладевающий говорением, ещё не в полной мере самостоятелен и поэтому нуждается в опорах» [1, с. 173].

Что же такое речевая опора? В «Новом словаре методических терминов и понятий» речевые опоры определяются как «специальные учебные материалы с использованием наглядности (рисунки, карточки со словами, таблицы, ключевые слова и др.), раскрывающие тему, проблему, идею сообщения. Такие опоры используются для стимулирования самостоятельного высказывания на иностранном языке» [2, с. 259].

А.Н. Щукин отмечает, что «следует широко использовать средства наглядности в качестве стимула высказывания и опоры для порождения собственного

высказывания» [3, с. 442]. Действительно, визуальная опора может помочь учащемуся, как при построении отдельных предложений, так и связного высказывания или рассказа, являясь источником информации и идей. Учащийся, опираясь на зрительный фоторяд, представленный на опоре, может описывать людей и события, задавать вопросы, высказывать свое мнение, рассуждать и сравнивать.

Работа по созданию визуальной опоры организуется следующим образом: преподаватель отбирает фотографии и рисунки по заданной теме, компонуется материал, представляя его в соответствии с логикой предполагаемого монологического высказывания и последующего обсуждения. На одной визуальной опоре можно разместить до 15 изображений, что позволит студентам уже на начальном этапе обучения построить от 15 до 30 фраз [4, с. 34]. Преподаватель продумывает и составляет упражнения и задания по использованию опоры на уроке для развития и совершенствования навыков говорения.

С точки зрения психологов, «через зрительные каналы человек воспринимает до 80% информации. Использование наглядности позволяет развивать такие каналы восприятия и осмысления информации как зрительный, артикуляционный и акустический» [5, с. 93 – 94]. Следовательно, работа с разного рода наглядностью, и, в частности, с визуальными опорами, является, несомненно, важным ресурсом в учебном процессе, в том числе и при обучении говорению.

Как отмечает В.Д. Янченко, «визуальный образ, влияющий в своем взаимодействии на когнитивные механизмы обработки информации, способствует более качественному восприятию материала, в том числе учебного» [6, с. 2174]. Применительно к аудитории китайских студентов, «зрительная наглядность, реализованная с помощью слайдов презентации Power-Point, побуждает обучающихся к развернутым высказываниям, в результате значительно обогащается словарный запас (...), легче усваиваются трудные грамматические конструкции» [6, с. 2176]. Это утверждение справедливо и применительно к полилингвальной аудитории.

Сегодня в университетах Франции и, в частности, в Страсбургском университете, где проводилось данное исследование, обучение происходит в условиях многоязычия. Аудитория студентов является полилингвальной и поликультурной. Группы смешанные: в одной аудитории перед преподавателем оказываются студенты – представители разных стран и культур (Англии, Армении, Бельгии, Ирана, Колумбии, Сербии, Франции, Чехии и др.). И преподавателю необходимо учитывать особенности такой аудитории: предыдущий языковой опыт, принадлежность к разным культурам [7; 8].

Эффективным средством при обучении говорению полилингвальной аудитории являются, на наш взгляд, визуальные опоры. Важным свойством визуальной опоры является то, что у учащегося она вызывает поток ассоциаций, мыслей, идей. Е.Ю. Протасова отмечает, что сегодня при обучении говорению нужны «современные визуальные сюжеты, которые будят мысль, заставляют раздумывать о ситуации, показывают нынешнюю действительность глазами обычного человека, изображают предметы, типичные именно для сегодняшнего быта» [9, с. 5]. Через визуальные опоры происходит знакомство учащихся с российскими реалиями, а также с реалиями страны обучения и родными реалиями учащихся.

Приведем пример заданий и упражнений на развитие навыков говорения при работе с визуальной опорой «Студентка».

Данная визуальная опора, разработанная преподавателем, состоит из 15 фотографий и позволяет описать внешность девушки, рассказать об её учёбе, месте жительства, увлечениях, занятиях, хобби, каникулах, домашнем питомце, вкусах. На ней представлены российские реалии: Кремль, Красная площадь, храм Василия Блаженного, московское метро, вывеска МПГУ.

Формулировки вопросов-заданий могут быть следующими:

- *Глядя на эти фотографии, что мы узнаём об этой девушке?*
- *В чём вы с ней похожи? Что вы любите так же как она?*
- *Какие вопросы вы бы хотели ей задать?*

При работе с данной опорой происходит активизация лексики, тренировка вопросительных конструкций, пополнение лексического запаса.

Можно предложить групповую работу (по 3-4 чел.): придумайте и расскажите историю про эту девушку (имя, возраст, любимые занятия и т. д.). Такой вид работы позволяет вместе вспомнить лексику, проговорить, пофантазировать и затем прослушать разные истории, придуманные студентами.

Домашнее задание может быть таким: составьте свою фото историю о вашем друге или подруге, продумайте своё высказывание.

Визуальные опоры, подготовленные студентами, служат опорным иллюстративным материалом для говорения на следующем уроке, способствуя обогащению словарного запаса именно теми словами, которые нужны студентам, чтобы рассказать о друге / подруге.

Как организовать работу с использованием визуальной опоры, подготовленной учащимся?

Студентка Клер Г. подготовила дома фото историю про свою подругу Илону (визуальная опора представляется на большом экране):

Работа с опорой организуется поэтапно.

1 этап: говорение (ответ учащегося) – восприятие классом на слух.

2 этап: обсуждение, вопросы.

Предлагается представить свою подругу самой студентке, а остальным – внимательно послушать высказывание и задать интересующие их вопросы, что-то прокомментировать из услышанного ответа, сравнить с собой, с личным опытом.

Приведем, в качестве примера, рассказ студентки. При записи её рассказа (устного ответа) в качестве показателей интонационного членения устной речи нами используются знаки: / – пауза, // – знак завершения фразы.

Клер Г.

Моя подруга зовут Илона // ззз // она / она живет в Марсее // ззз / но она жила в Страсбурге // э / мы были в школе вместе // ззз / она брюнетка / э / и у неё волосы длинные // она любит рок / и рэп музыку // её любимые певцы / Бей-онсе / и французские рэперы PNL // и / она очень любит мясо / и овощи // она ест овощи каждый день // ззз / мы часто обедаем вместе // она учится в Экс-ан-Прованс / потому что нет университет в Марсее // она приходит на автобус 40 минут / потому что университет далеко // она говорит по – итальянски / по-английски / и чуть-чуть по-немецки // но не очень хорошо // ззз / после университета она идти в спорт зал // каждый понедельник / четверг / и суббота // она тоже работает суббота / ззз / в гастрономе // она тоже очень любит путешествовать // она уже была в Германии / и в США // она любит США // она не очень хорошо говорит / ззз / по-немецки // ззз / она тоже любит собаки // э / у неё две собаки // зовут Пауло и Эмилио // но она не любит кошки // ззз // у нее

большая семья // два брата и одна сестра // эз её братья зовут Себастьян и Огюстен / и её сестру зовут Эрль // ззз / и она не любит зиму // и её любимый цвет синий // это на фото мы вместе //

Прослушав рассказ студентки, студенты интересуются:

Клер, ты уже была в Марсее? Где находится Экс-ан-Прованс? Её семья живёт в Марсее? У тебя тоже есть собака?

Реагируют: *Я не люблю мясо, я люблю рыбу и ...* (спрашивают, как сказать по-русски *fruits de mer* морепродукты). *Я тоже был в США. Я не говорю по-немецки. Я тоже не люблю зиму, я люблю лето. У меня тоже есть собака. Я тоже люблю рэп и группу PLN.*

По окончании высказывания преподаватель может спросить студентов, что они узнали об этой девушке. Что они тоже любят / не любят, как она? Чем занимаются и т.д.

А можно организовать работу и наоборот: сначала предложить студентам по фото истории, представленной на экране, самим описать девушку, подругу Клер, и рассказать о ней, а затем студентке представить свою подругу.

Можно также провести интервью «вопрос-ответ»: студенты задают вопросы о подруге, а Клер отвечает. *Твоя подруга не любит холод? Летом (в каникулы) она была в Марсее? Она живёт в Страсбурге или в Марсее? У неё есть кошка? Что на той фотографии справа?*

Эти вопросы позволяют выйти за рамки предполагаемого высказывания, в этом проявляется естественное, спонтанное общения: *Летом в каникулы твоя подруга была в Марсее? – Нет, сейчас она живёт и учится в Марсее.*

Можно предложить описать всё, что есть на фотографиях, попросить проговорить всё, что узнали об Илоне.

Таким образом, на уроке наряду с совершенствованием навыков говорения (подготовленного и спонтанного), развиваются грамматические и лексические навыки, а также обогащается словарный запас: *морепродукты, лодки, яхты, юг Франции, собор, флаг, блюдо и др.* Для иностранных учащихся это также и знакомство с французскими реалиями: Марсель – город-порт, собор Нотр-Дам-де-ла-Гард на вершине холма, французская музыкальная группа PNL.

Если мы проанализируем ответ студентки, то увидим, что визуальная опора помогла ей построить достаточно объемное и интересное по содержанию высказывание, а слушающим понять его. Приведем качественный и количественный анализ данного монологического высказывания в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анализа монологического высказывания Г. Клер

Количественные показатели	
Количество слов	180
Количество элементарных предложений	29
Количество микротем	на визуальной опоре – 12 в высказывании – 17
Время высказывания	4 мин.
Качественные показатели	
Глубина фразы	6,2
Является ли текстом данное высказывание	да
Правильность речи (наличие ошибок фонетических, грамматических, лексических)	ошибки в произношении: в Марсее вместо в <i>Marseille</i> (интерференция с французским <i>Marseille</i>) грамматические ошибки: нет <i>universitet</i> (И.п. вместо Р.п. после «нет»); она <i>приходит</i> на автобус 40 минут (правильно: она <i>едет</i> на автобусе 40 минут, ошибка в употреблении глагола и П. п.); она <i>идти</i> (незнание формы 3 л. ед.ч.); работает <i>суббота</i> (вместо <i>работает в субботу</i> , интерференция с французским <i>travaille samedi</i> без предлога); любит <i>собаки</i> , не любит <i>кошки</i> , её <i>братья зовут</i> (ошибки в ещё не пройденном грамматическом материале)
Точность речи (фактическая и коммуникативная)	+
Логичность речи	+
Уместность	+
Чистота	+
Выразительность	+
Богатство речи	достаточное для начального уровня: есть сложные предложения, сравнения
Информативность	+
Уровень – Пороговый уровень (B1)	

Из таблицы 1 видно, что студентка с помощью визуальной опоры способна построить и воспроизвести достаточно объемное подготовленное монологическое высказывание (как мы знаем, предварительно продуманное дома). Немногочисленными являются грамматические ошибки. Их наличие не мешает пониманию высказывания. Ошибка в произношении названия города Марсель объясняется интерференцией с родным языком учащейся – французским, в котором Марсель произносится как [марсэй]. Визуальная опора, подготовленная студенткой и состоящая из 14 фотографий, позволила ей раскрыть в своем монологическом высказывании 17 микротем, оформив их в 29 элементарных предложений, это соответствует пороговому уровню (В 1) и выше ожидаемого на начальном этапе элементарного уровня. Данное высказывание характеризуется информативностью, точностью, логичностью, уместностью, чистотой и выразительностью. Оно интересно и содержательно. В высказывании есть сложные предложения ([...], потому что [...], [...]..., но [...]). Показатель правильности речи, включающий грамматические, лексические и фонетические ошибки, соответствует требованиям, предъявляемым к начальному этапу обучения, где допускается наличие ошибок, не мешающих пониманию высказывания.

Эта же визуальная опора может служить материалом для говорения и обсуждения на уроке. Студенты могут задать вопросы, высказать своё мнение и т. д.

Подобным образом организуется работа с визуальными опорами, подготовленными другими студентами.

Продуктивной будет работа в парах: расскажите о своем друге / своей подруге, задайте вопросы, с опорой на подготовленные дома фото коллажи. Потом преподаватель может поинтересоваться у каждой пары, что они узнали о друге / подруге их товарища. Студент при такой постановке вопроса будет делиться новой полученной информацией, что также является хорошим упражнением на развитие навыков говорения.

Таким образом, **роль визуальных опор на уроке обучения говорению состоит в следующем:**

1. Визуальная опора позволяет создать ситуацию для говорения и обсуждения, погрузить иностранного учащегося в мир русских реалий, способствовать

созданию атмосферы общения. Визуальная опора вносит элемент новизны, является источником информации об изучаемом языке и культуре.

2. Визуальная опора является важным средством для выполнения речевой задачи, направляя высказывание в нужном русле: помогает сформулировать, выразить мысли, построить высказывание, сказать о своем отношении, то есть способствует развитию и совершенствованию речевых навыков и умений на уроке.

3. Визуальная опора позволяет предъявить, повторить и активизировать материал по изучаемым темам: преподаватель может включить в содержание опоры материал предыдущих уроков, текущего урока, а также новый материал.

4. С помощью визуальной опоры преподаватель может организовать такие виды работ как: вопросно-ответные задания, индивидуальная работа, парное общение, групповое общение, игровые задания, контроль, домашнее задание и др. На основе визуальной опоры преподавателем разрабатывается система упражнений по обучению говорению.

5. Визуальная опора обеспечивает многоплановое педагогическое взаимодействие и общение на уроке: учитель → ученик, ученик → учитель, учитель ↔ ученик, ученик(и) ↔ ученик(и).

6. Визуальная опора позволяет решать следующие важные учебные задачи:

- побуждения к говорению и мотивации;
- предъявления нового материала, его активизации, повторения и контроля;
- разработки системы упражнений по обучению говорению;
- создания среды общения;
- обеспечения педагогического взаимодействия и общения на уроке

Можно заключить, что визуальная опора является эффективным средством обучения говорению полилингвальной аудитории на начальном этапе, так как дает возможность представить учебный материал, объяснить его и закрепить; помогает вовлечь всех в разговор; позволяет разнообразить методы и приёмы обучения говорению.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва: Просвещение, 1988.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
3. Щукин А.Н. *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 2015.
4. Антипова Н.Б. Визуальная опора на уроке русского языка как иностранного. *Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции*, г. Москва, 15 – 16 февраля 2019 г. Под общ. ред. С.А. Вишнякова; Московский педагогический государственный университет. Институт филологии. Москва: МПГУ, 2019: 33 – 36.
5. Бальхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие*. Москва: РУДН, 2010.
6. Янченко В.Д. Принципы наглядности и его реализация в обучении русскому языку китайских студентов-филологов. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. Т. 5. РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2016: 2174 – 2177.
7. Антипова Н.Б. Особенности преподавания русского языка как иностранного в полилингвальной аудитории. *От билингвизма к транслингвизму: про и contra: Материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ*, Москва, 1 – 2 декабря 2017 г. Сост. У.М. Бахтиреева, О.А. Валикова, С.В. Дмитрюк. Москва: РУДН, 2017: 409 – 415.
8. Антипова Н.Б. Диагностика умений говорения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в зарубежном вузе. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. Москва: 2018; 4: 478 – 492.
9. Протасова Е., Салатов И. *Вот как-то так: жизнь в картинках: методические рекомендации к пособию*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2016.

References

1. Passov E.I. *Urok inostrannogo yazyka v srednej shkole*. Moskva: Prosveshenie, 1988.
2. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
3. Schukin A.N. *Obuchenie rechevomu obscheniyu na russkom yazyke kak inostrannom: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2015.
4. Antipova N.B. Vizual'naya opora na uroke russkogo yazyka kak inostrannogo. *Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, g. Moskva, 15 – 16 fevralya 2019 g. Pod obsch. red. S.A. Vishnyakova; Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet. Institut filologii. Moskva: MPGU, 2019: 33 – 36.
5. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie*. Moskva: RUDN, 2010.
6. Yanchenko V.D. Printsipy naglyadnosti i ego realizatsiya v obuchenii russkomu yazyku kitajskih studentov-filologov. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoj Rossii*. T. 5. ROPRYAL. Sankt-Peterburg, 2016: 2174 – 2177.
7. Antipova N.B. Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v polilingval'noj auditorii. *Ot bilingvizma k translingvizmu: pro i kontra: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii pod 'egidoy MAPRYAL*, Moskva, 1 – 2 dekabrya 2017 g. Sost. U.M. Bahtikireeva, O.A. Valikova, S.V. Dmitryuk. Moskva: RUDN, 2017: 409 – 415.
8. Antipova N.B. Diagnostika umeniy govoreniya na nachal'nom 'etape obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v zarubezhnom vuze. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Russkij i inostrannyye yazyki i metodika ih prepodavaniya. Moskva: 2018; 4: 478 – 492.
9. Protasova E., Salatov I. *Vot kak-to tak: zhizn' v kartinkah: metodicheskie rekomendacii k posobiyu*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2016.

Статья поступила в редакцию 23.04.19

УДК 378

Taryma A.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer (Kysyl, Russia), E-mail: taryma_ak@mail.ru

IMPLEMENT OF THE ETHNO-PEDAGOGICAL APPROACH TO TEACHING COMPUTER SCIENCE TO FUTURE TEACHERS OF THE TUVA LANGUAGE.

The article is deals with a study of a problem of teaching computer science to future teachers of the Tuva language, taking into account the requirements of the new GEF 3 ++ teacher education and the teacher's professional standard. However, at present, despite the general acceleration of the process of informatization of education, many teachers of the humanities, including teachers of the native (Tuva) language, note the insufficiency of university training for solving professional problems related to the use of and lack of experience in using ICT to solve professional problems. In this regard, it can be stated that the development and the use of additional

requirements for training of future teachers, in particular teachers of the Tuva language is relevant, taking into account the linguistic, regional, ethno-psychological, national-cultural characteristics of their professional activities. The results of the study can be used in the formation of ICT competence of teachers in other areas for the educational system of the Republic of Tyva.

Key words: competence, information and communication technologies, ICT competence, future teacher, Tuva language, ethno-pedagogical approach.

А.К. Тарыма, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taryma_ak@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию проблемы обучения информатике будущих учителей тувинского языка с учетом требований новых ФГОС 3++ педагогического образования и профессионального стандарта педагога. Однако, в настоящее время, несмотря на общее ускорение процесса информатизации образования, многие учителя гуманитарного профиля, в том числе учителя родного (тувинского) языка, отмечают недостаточность вузовской подготовки для решения профессиональных задач, связанных с применением и отсутствием навыков опыта применения ИКТ для решения профессиональных задач. В связи с этим можно утверждать об актуальности разработки и реализации дополнительных требований к подготовке будущих учителей, в частности учителей тувинского языка, с учетом языковых, региональных, этнопсихологических, национально-культурных особенностей их профессиональной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы при формировании ИКТ-компетентности учителей других направлений для системы образования Республики Тыва.

Ключевые слова: компетентность, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, будущий учитель, тувинский язык, этнопедагогический подход.

В Решении Госсовета РФ «О государственной поддержке традиционной народной культуры» (2016 г.), в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания граждан Российской Федерации» (2009 г.), в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации» (2012 г.), в Послании Президента РФ Федеральному Собранию (2016 г.) сформулированы важнейшие задачи на создание оптимальных условий для этносоциального развития юных граждан страны и преследует триединую цель: создание условий для удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей народов – граждан полиэтнической России; содействие средствами образования политике государства, направленной на консолидацию многонационального народа России в единую нацию; создание условий, обеспечивающих самоидентификацию обучающихся [1, с. 161].

В качестве цели выступает обучение информатике будущих учителей тувинского языка с учетом языковых, региональных, этнопсихологических, национально-культурных особенностей их профессиональной деятельности.

В качестве одной из основных практических задач для достижения вышеуказанных целей выделяют повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации педагогических кадров для образовательных учреждений, в том числе и будущих учителей тувинского языка, которые реализуют общеобразовательные программы с этническим (национально-региональным) компонентом, с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках. Этнические компоненты образовательных программ учитывают особенности языка, народного быта, этнопсихологии и национального менталитета, поскольку они образуют среду, в которой происходит формирование и развитие личности.

В современных условиях возрождения национальных культур и духовных ценностей проблема развития национальной системы образования предполагает, прежде всего, этнопедагогизацию учебного процесса.

В более широком плане проблемы этнопедагогики исследуются Г.Н. Волковым [2, с. 167]. Анализируя влияние национальной культуры и традиций на формирование подрастающего поколения, он указывает на необходимость использования элементов традиционного воспитания, основанных в связи с обычаями малых народностей. Это дает возможность строить преподавание согласно дидактическому правилу: «от известного к неизвестному», «от близкого к далекому» и достигается путем привлечения в учебно-воспитательный процесс краеведческих сведений и источников. Н.М. Мансуров под краеведческим принципом понимает установление в процессе обучения ассоциативных связей между известными обучающимся фактами из окружающей действительности и изучаемым программным материалом в целях повышения качества усвоения знаний [3, с. 90].

Этой же точки зрения придерживается Т.Н. Петрова [4, с. 38], которая рассматривает этнопедагогику как историю и теорию народного воспитания. При этом она отмечает, что «...для обозначения методов и форм реализации опыта, идей и традиций народной педагогики в содержании образовательно-воспитательной практики принят термин «этнопедагогический подход», который представляет собой целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран».

Применительно к Республике Тыва мы можем отметить, что богатые исторические и культурные традиции тувинского народа сложились в уникальных условиях. При удивительном разнообразии животного и растительного мира природно-климатические условия республики характеризуются продолжительной холодной зимой. Этот фактор наравне с другими повлиял на исторически устоявшуюся особенность, которая заключается в том, что коренные жители занимают преимущественно животноводством, охотой, рыболовством, пошивом

национальной одежды и обуви и другими традиционными промыслами, которые сохранили свою ценность в современном обществе. Это связано с необходимостью повышения уровня образования в республике, подготовкой квалифицированных специалистов для развития местного производства, учета в обучении региональных материалов и воспитания высокообразованного поколения в условиях зарождающегося информационного общества. В связи с этим для создания полноценной методики обучения информатике будущих учителей тувинского языка, на наш взгляд, необходимы такие подходы, которые бы учитывали особенности среды обитания, образа жизни, национальную культуру и т. д.

Научно-педагогическими основаниями для исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований.

Применительно к формированию образовательных пространств национальных регионов в последнее время достаточно активно исследовались особенности подготовки специалистов в условиях становления национальных систем профессионального образования: различные аспекты этнонациональных систем образования (Г.П. Андреев, В.В. Судаков, А.Н. Урумбаев, В.Т. Урусов, Р.Х. Ягафарова и др.); региональные проблемы подготовки педагогических кадров (Е.С. Никитина, Д.А. Данилов, О.Г. Ултургашева, С.К. Сат, А.С. Монгуш, М.К. Тюлюш), в том числе с учетом этнопедагогических и этнопсихологических особенностей и традиций народов в воспитании подрастающего поколения (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, А.П. Оконешникова, И.С. Портнягин, Н.О. Тову, А.С. Шаалы, К.Б. Салчак, Х.Д.-Н. Ооржак, С.Я. Ооржак и др.). К этому перечню можно добавить также исследования, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях двуязычия (К.З. Закирьянов, А.И. Петрова, Т.М. Кряклина, Н.К. Туктамышов, Е.Ы. Бидайбеков, К. Сабыр, С.С. Усенов и др.).

Следовательно, учет этнических особенностей дает возможность создания полноценной методики осознанного и заинтересованного формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка. Это также создает предпосылки для организации дидактического процесса с учетом основных принципов обучения – «единство конкретного и абстрактного», «связь обучения с жизнью», «систематичность и последовательность в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности», «доступность обучения»; создает положительную мотивацию к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности; расширяет общеобразовательный и профессиональный кругозор студентов.

Приведем несколько примеров заданий из разработанного нами пособия [5 с. 258, 6, с. 87]:

Задание 1. Создать в текстовом процессоре на примере Microsoft Word текстовый документ на тувинском языке. Назначить и использовать комбинации клавиш для букв тувинского алфавита Y, Ө, Ү.

Задание 2. Используя возможности программы Microsoft PowerPoint, разработать план-конспект развивающего занятия по тувинскому языку.

Задание 3. Создать рекламный ролик о ТувеГУ или городе Кызыле.

Порядок выполнения:

1. Найти 15 фотографий по теме ролика (Например, используя фотобанк на образовательном портале ТувеГУ – <http://tuvsu.ru/fotobank>) – Сохранить
2. Открыть программу Windows MovieMaker – Создать новый проект
3. Импортировать фотографии в проект.
4. Смонтировать ролик:
- а) Титры в начале фильма (название, авторы...), в конце, по кадру, между кадрами;
- б) Наложить два музыкальных фрагмента;
- в) Применить различные видеоэффекты на кадрах
- г) Применить различные эффекты смены кадров
5. Сохранить фильм – показать преподавателю

Задание 4. Используя ресурсы Интернета, создайте видеоклип в среде MovieMaker по одной из следующих тем: «Достопримечательности Тувы», «Национальные праздники», «Тувинское горловое пение», «Долина царей», «Крепость Пор-Бажиң».

Задание 5. Создайте электронный учебник по следующим темам: «Достопримечательности Тувы», «Тувинская национальная одежда», «Национальные праздники Тувы», «Диалекты Тувы», «Целебные источники Тувы», «Алдай-Буучу», «Кезер-Мерген», «Тувинские народные сказки» и т.д.

Задание 6. Создайте веб-сайт по следующим темам: «Обычаи тувинского народа», «Полезные ископаемые Тувы», «Происхождение тувинских фамилий», «Тувинская национальная кухня», «Герои и участники ВОВ из Республики Тыва».

Задание 7. Создать тувинский национальный орнамент «Бесконечный узел счастья (Өлчей удазыны)» в текстовом процессоре, используя возможности создания в нём графических объектов.

В связи с этим, нами дается фрагмент занятия, на котором студенты будут создавать тувинский национальный орнамент «Бесконечный узел (Өлчей удазыны)», изучая тему по компьютерной графике «Встроенный векторный редактор Microsoft Word 2007».

Одним из наиболее устойчивых элементов народного искусства является орнамент. Тувинские орнаментальные узоры подразделяются на геометрические, растительные, зооморфные. Выбор узоров на кожаных, войлочных, металлических и костяных изделиях зависит от особенностей материала, характера изделия и сложившихся традиций. На изделиях из различных материалов наиболее часто встречается мотив переплетения – бесконечный узел (өлчей удазыны) – символ вечности счастья, один из «восьми буддийских эмблем».

Это очень красивый и популярный тувинский орнамент. «Узел счастья» состоит из двенадцати линий, которые имеют обобщающее название «хорлуу», каждая в отдельности называется в честь животного из восточного календаря. Первая линия – «мышь», вторая – «корова» и т. д. Есть поверье что «өлчей удазыны» приносит счастье, удачу, поэтому этот орнамент часто используют. Его можно увидеть на гербе города Кызыла, им украшают ювелирные изделия, а также верхнюю часть национальных шапок, в этом случае называется «дошка» и имеет объёмную форму. Если снять «дошка» с шапки и, ослабив узлы, разглядеть, то она превратится в «өлчей удазыны» [7, с. 52].

Занятие состоит из 5 этапов: актуализация знаний, изучение нового материала, закрепление изученного материала (компьютерный практикум), подведение итогов и домашнее задание. Остановимся на компьютерном практикуме по закреплению навыков.

Для рисования нам потребуется область, которую добавляют в документ командой Вставка►Фигуры►Новое полотно (рис. 1).

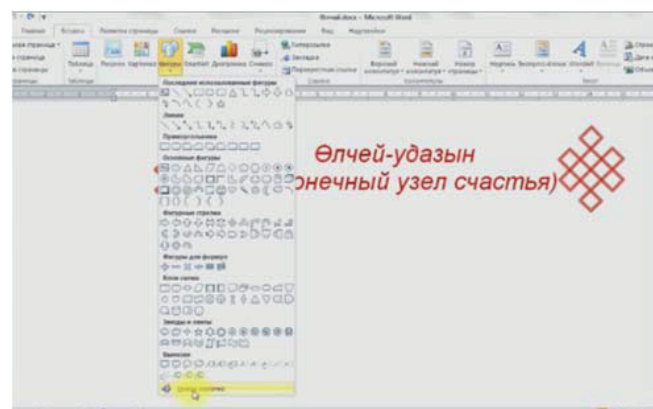


Рис. 1. Создание орнамента

Для создания орнамента удобна сетка, её нужно отобразить на экране. Выполните команду *Параметры сетки*, измените шаг сетки по горизонтали вертикали на 0,1 см. Поставьте флажок напротив «Отобразить линии сетки». А также увеличьте по вертикали и горизонтали расстояние между ними до 5 единиц (рис. 2).

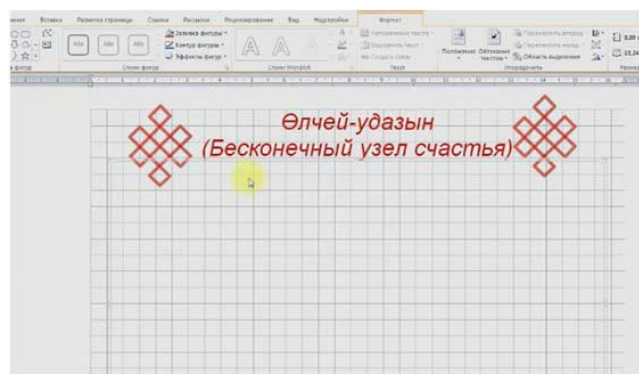


Рис. 2. Использование полилиний

Рисовать узел счастья будем с помощью инструмента Полилиния. Выбираем начальную точку и рисуем по схеме, соединяя точки по порядку.

Изменим, стиль полученной фигуры, вызвав контекстно-зависимое меню (правой кнопкой мыши), щелкнем по опции *Формат фигуры*.

В одноименном окне изменим заливку на бесцветную, цвет линии – на темно-красный, толщину – 4 пункта, составной тип – тройной и получим следующий узор (рис. 3).

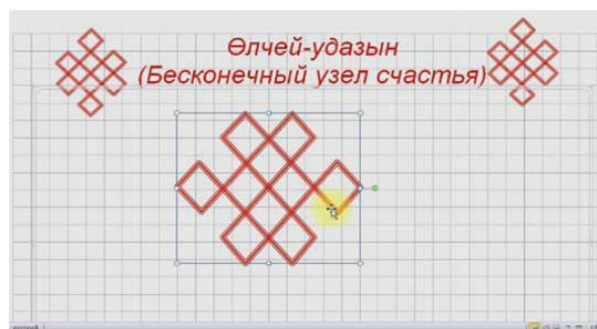


Рис. 3. Узел счастья

С полученным узором, как и с другими объектами векторной графики, мы можем производить следующие операции: перемещение, вращение, изменение размеров, группировать, копировать, удалять и т. п. Поворот вправо и влево данной фигуры дает нам еще одну разновидность узла счастья.

Таким образом, внедрение этнопедагогического подхода к обучению информатике будущих учителей тувинского языка способствует не только повышению эффективности формирования ключевых профессиональных компетентностей будущих учителей, но и является фундаментом к овладению студентами способностью формировать нравственные ценности у подрастающего поколения в непосредственной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Докан-оол Л.А. Основные приоритеты в подготовке будущих учителей начальных классов Кызылского педагогического колледжа. *Информатизация образования: история, состояние, перспективы*: сб. материалов Междунар. Науч.-практ. конф. (Омск, 20-21 ноября 2012 г.). Под общей редакцией М.П. Лапчика. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012: 161 – 163.
2. Волков Г.Н. *Педагогика любви*: избр. этнопед. соч.: в 2 т. Москва: МАГИСТР-ПРЕСС, 2002: Т. 1.
3. Мансуров Р.М. *Теория и практика внедрения национально-регионального содержания в систему общего среднего образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 1998.
4. Петрова И.Н. *Система организации этнопедагогической деятельности в сельской школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2008.
5. Тарыма А.К. *Методика формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2014.
6. Лапчик М.П. *ИКТ-компетентность педагогических кадров*. Монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007.
7. Чап Ч.М., Болгун-оол А.Т. *Тыва уулзалар, хээлер*. Кызыл, изд-во ТывНУЧ, 2008.

References

1. Dokan-ool L.A. Osnovnye prioritety v podgotovke buduschih uchiteley nachal'nykh klassov Kyzyl'skogo pedagogicheskogo kolledzha. *Informatizatsiya obrazovaniya: istoriya, sostoyaniye, perspektivy*: sb. materialov Mezhdunar. Nauch.-prakt. konf. (Omsk, 20-21 noyarya 2012 g.). Pod obshej redakciej M.P. Lapchika. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2012: 161 – 163.
2. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*: izbr. etnoped. soch.: v 2 t. Moskva: MAGISTR-PRESS, 2002: T. 1.

3. Mansurov R.M. *Teoriya i praktika vnedreniya nacional'no-regional'nogo sodержaniya v sistemu obshchego srednego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 1998.
4. Petrova I.N. *Sistema organizatsii etnopedagogicheskoy deyatel'nosti v sel'skoy shkole*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2008.
5. Taryma A.K. *Metodika formirovaniya IKT-kompetentnosti buduschih uchiteley tuvinskogo yazyka v usloviyah dvuyazychiya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2014.
6. Lapchik M.P. *IKT-kompetentnost' pedagogicheskikh kadrov*. Monografiya. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2007.
7. Chap Ch.M., Bolgum-ool A.T. *Tyva ugulzalar, h'e'eler*. Kyzyl, izd-vo TyvNUCh, 2008.

Статья поступила в редакцию 02.04.19

УДК 502/504:37.03

Fedotov A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia), E-mail: a_f74@mail.ru
Akhmedzhanov R.R., Doctor of Sciences (Biology), Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia), E-mail: arr@tpu.ru
Narzulaev S.B., Doctor of Sciences (Medicine), Tomsk Agricultural Institute, branch of Novosibirsk State Agrarian University (Tomsk, Russia), E-mail: batyr-54@mail.ru

THEORETICAL BASES, PROBLEMS OF FORMATION OF CULTURE OF SAFETY, STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL. The topical issues of teacher training are considered. The fundamentals of the professional training of bachelors have been singled out and described, the advantages and disadvantages of the process of reforming education at the present stage, including in the system of the training of pedagogical cadres, have been analyzed. New approaches have been proposed for the formation of a safety culture of students of pedagogical universities, suggesting the organization of training as a dynamic model of transition from educational to professional activity, when a student is put into an active position from the very beginning. As a result, conditions are provided for the formation of not only cognitive, but also professional motivation, the personal meaning of the learning process and the future professional development.

Key words: vocational training, education, culture, quality of training, dystem of pedagogical preparation.

А.С. Федотов, канд. пед. наук, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, E-mail: a_f74@mail.ru
Р.Р. Ахмеджанов, д-р биол. наук, Томский государственный педагогический университет г. Томск, E-mail: arr@tpu.ru
С.Б. Нарзулаев, д-р мед. наук, проф., Томский сельскохозяйственный институт, филиал Новосибирского государственного аграрного университета, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки педагогических кадров. Выделены и описаны основы профессиональной подготовки бакалавров, проанализированы достоинства и недостатки процесса реформирования образования на современном этапе, в том числе в системе подготовки педагогических кадров. Предложены новые подходы для формирования культуры безопасности студентов педагогических вузов, предполагающие организацию обучения как динамическую модель перехода от учебной деятельности к профессиональной, когда студент с самого начала ставится в деятельностную позицию. В результате обеспечиваются условия для формирования не только познавательной, но и профессиональной мотивации, личностного смысла процесса обучения и будущего профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образование, культура, качество подготовки, система педагогической подготовки.

Острота современных проблем связанных с безопасностью жизнедеятельности выдвинула перед педагогической теорией задачу обобщить опыт формирования культуры безопасности граждан как неотъемлемой составной части мировоззрения в целом. Образованию предстоит обеспечить творческую трансляцию и воспроизведение в обществе и личности ценностей культуры безопасности [1].

Следует учитывать, что в противовес природе культура обозначала духовное начало, духовные способности и возможности человека. С возрастанием технической мощи человечества усиливается его воздействие на природу. Кризисные ситуации во взаимоотношениях общества и природы явились следствием нарушения человеком законов природы [2] и как результат – масштабные природные катаклизмы. Вместе с этим, не меньшую угрозу представляют аварии и катастрофы на промышленных объектах и обострившаяся проблема террористической угрозы. Поэтому сохранение основ жизнеобеспечения общества является глобальной, общечеловеческой задачей.

На протяжении длительного времени ведутся дискуссии о том, как улучшить качество профессионального образования (или подготовки?), как осуществлять подготовку бакалавров (или его профессиональное образование?) и почему наблюдается несоответствие между подготовкой и сформировавшейся культурой безопасности.

«Педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности» [1]. В педагогической литературе употребляется понятие «воспитательно-образовательный процесс». Под воспитательно-образовательным процессом понимается вид и целостное состояние педагогической деятельности, где образование, обучение и воспитание гармонично интегрированы в новое самоценное и самодостаточное образование, которое определяется нами как педагогическая ориентация на безопасность. По нашему мнению, культура безопасности является смыслообразующей сутью педагогической деятельности, её ядром, целью, средством и процессом очеловечивания индивидуальности.

При этом важнейшим механизмом трансляции культуры безопасности является наука, которой отводится в таком случае двойная роль. С одной стороны, она является основой формирования культуры вообще и культуры безопасности, в частности, с другой, – испытывает на себе влияние мировоззрения. Догадки, идеи, учения являются не просто параллельным процессом регистрации тех

или иных достижений в культурном достижении человечества – они тоже есть часть культурного процесса и не могут не оказывать на него влияния. Изучение объективных закономерностей культурного процесса, как мирового, так и национального, памятников и явлений материальной и духовной культуры, факторов и предпосылок, управляющих возникновением, формированием и развитием культурных интересов и потребностей людей, их участие в преумножении, сохранении и передаче культурных ценностей.

Ныне существует уже около 500 определений культуры, и нет никаких оснований полагать, что это число не увеличится.

При этом имеется в виду, что в культуре синтезируется совокупность материальных и духовных ценностей различных обществ. В этом значении понятие «культуры» употребляется для характеристики и человека, и общества, степеней и этапов их развития.

Культура – явление, весьма своеобразное, она чрезвычайно сложна, многолика и проникает буквально во все сферы общественной жизни, общественной деятельности, реализуя, таким образом, свою основную функцию – развитие личности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой культурой [3].

В отечественной педагогической науке проблемы культуры исследовали Л.С. Выготский, Д.С. Лихачев, М.К. Мамардашвили и др.

Так Л.С. Выготский видит возможность приобщения человека к культуре в факторе воображения, непременно выливающегося в творчество на основе реальности [4]. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, личность является участником историко-эволюционного процесса, выступает носителем социальных ролей и обладает возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого ею осуществляется преобразование природы, общества и самой себя [4]. Включенность в сложное культурное пространство помогает студенту в выработке демократических норм общения – гибкости мышления, терпимости к другим культурам, а также формирует широкий круг культурных знаний и интересов.

Анализ работ А.М. Букинского, Б.Г. Гордон дает нам определение культуры безопасности, как процесса всестороннего понимания важности разнообразных проблем безопасности для жизни и будущего развития человечества и целенаправленной деятельности по грамотному решению этих проблем [5; 6]. При этом под культурой нами понимается «система, элементы которой характеризуются

внешними и внутренними связями» [7] и неразрывно связано с безопасностью общества на современном этапе.

Определение понятия культуры безопасности нам необходимо для того, чтобы:

- представить культуру безопасности как систему, наметить, выстроить её контуры;
- выявить, какие компоненты этой системы необходимо закладывать на занятиях в целях формирования основ культуры безопасности.

Рассмотрение культуры безопасности как системы позволяет согласиться с положениями А.В. Каслина, В.А. Машина, Н.В. Абрамовой и др.:

- культура безопасности не сводится ни к одному из типов культур – она есть интегральное выражение практически всех культурных областей;
- для культуры безопасности характерен синтез, определяющий целостность человеческого, общественного и этических ценностей, деятельности и мышления [8].

Понятие формирования в современной педагогике трактуется как процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, психологических и т. д.

В течение целого ряда лет в среде гуманитарной общественности не умолкают дискуссии о назревшем в цивилизованном обществе кризисе. Кризис затронул не только социальные сферы и культуру, но поставил под сомнение сам путь развития, выбранный человечеством [9]. Научно-технический прогресс принёс вместе с кажущимся внешним комфортом субъективный, безусловный дискомфорт, а диссонанс устаревшей мировоззренческой системы с реально существующей данностью раскол общественное самосознание, отчуждая человека от понимания текущего момента.

В педагогической подготовке студентов необходимо ориентироваться на тот факт, что учитель придет работать в современную, а не вчерашнюю, традиционную школу (школу зубрежки и послушания), и ему предстоит обучать не робкого и забитого ученика, а современного ребёнка, «саморазвивающуюся» и «самоуправляющуюся» личность. Кроме того, педагогическая система является мобильной и быстроразвивающейся, поэтому школа нуждается в педагогах, которые будут не «латать» или обновлять её, а строить принципиально другую – как мир, где есть место и учителю, и ученику, где есть поэзия и фантазия, любовь и театр, где мысли всегда правильные, даже если не всегда «причесанные» [10]. Отсюда главное профессиональное качество педагога выделяется, как умение учиться, проявлять готовность к переменам, мобильности, способности к нестандартным трудовым действиям, что требует расширения пространства педагогического творчества [11]. Образование – это создание образа себя, мира, своих действий в мире, «целого пространства образов», по словам В.П. Зинченко. Целью образования является образование человека как личности, то, что древние греки называли работой со своим образом, «поиск Лица», а французский философ М. Фуко определил как взращивание в себе человеческой сущности, преобразование и преображение себя [12]. Такое преобразование происходит через прикрепление к культуре. Содержанием образования и является культура, поэтому образование – это становление человека путем вхождения в культуру, благодаря её присвоению он становится её субъектом [13].

Современные подходы к вопросу организации образования (по сути – профессиональной подготовки) связаны с его модернизацией. Принятие Россией курса на реализацию Болонского соглашения обусловило развитие высшего образования, исходя из обязательных принципов: введения двух-уровневого обучения, кредитной системы, контроля качества образования, расширения мобильности, обеспечения трудоустройства выпускников, обеспечения привлекательности европейской системы образования. Переход на двухступенчатую модель высшего образования (бакалавриат – магистратура) предполагает улучшение профессиональной квалификации выпускников, увеличение их шансов на рынке труда. Кроме этого, отмечаются и другие положительные моменты в этом процессе реформирования: 1. Возможность повышения качества отечественного образования и осуществление его экспорта в результате присоединения России к Болонскому процессу и пребывания в едином образовательном и культурном

контексте Европы. 2. Сокращение срока обучения для получения высшего образования на год (вместо положенных пяти), что позволит выпускнику бакалавриата раньше приступить к профессиональной деятельности. 3. Переход на накопительную систему начисления зачетных единиц (кредитных единиц), ECTS, что предполагает свободный выбор студентами значительного числа курсов при большой доле обязательных дисциплин и предоставляет возможности перевода с одного курса на другой или продолжения обучения после любого перерыва с учетом полученных «кредитов». 4. Возможность учиться там, где захочется, и изучать то, что студент посчитает нужным, в рамках своей профессии, перспектива доучиваться на магистра в Европе, получив степень бакалавра в России. 5. Возможность разработки вузами совместных программ, что позволит получать престижное зарубежное образование, не выезжая из России и продолжая обучение в своем вузе, а по завершении обучения иметь сразу два диплома – российский и зарубежный. 6. Возможность достойно зарабатывать за рубежом отечественным конкурентоспособным преподавателем. 7. Предпочтение иностранными студентами получения образования в России (из-за разницы в стоимости), что принесет дополнительные финансы вузам и бюджету государства [14].

Но центральное место в системе высшего образования принадлежит студенту, организуя его обучение как динамической модели перехода от учебной деятельности к профессиональной, когда студент с самого начала ставится в деятельностную позицию. Это предполагает: – включение всего потенциала активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности при принятии совместных решений; – усвоение студентом знаний в процессе разрешения будущих профессиональных ситуаций (проблематизация, проектирование, моделирование), что обеспечивает условия для формирования не только познавательной, но и профессиональной мотивации, личностного смысла процесса обучения; – активность обучающихся, которая носит как индивидуальный, так и совместный (коллективный) характер, что обеспечивает формирование деловых и нравственных качеств личности будущих специалистов, позволяет каждому выполнять обучающую функцию по отношению к другим студентам; – определение в качестве единицы содержания обучения педагогической проблемы, а не учебной задачи, что позволяет преодолевать противоречие между «ответной» позицией студента, в которую его ставит традиция обучения, и принципиально инициативной в предметном и социальном плане профессиональной деятельностью, когда необходимо принимать решения в верооятностных условиях, разрабатывать новые подходы. Основу такого обучения составляют не только профессиональные знания, способности и умения, но, в первую очередь, нестандартность мышления, педагогическое творчество, рождаемое на основе незнания.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что формирование культуры безопасности происходит на фоне глубокого кризиса общества. В России ситуация подогревается особым экономическим положением и меняющейся политической обстановкой. С одной стороны, кризис создает проблемы для формирования и развития образования, с другой стороны, кризис же и обосновал необходимость ориентации образования и воспитания на область безопасности жизнедеятельности.

Изменить отношение к вопросам безопасности, перестать экономить на безопасности, сохранять и развивать культуру безопасности; служить общественным интересам; воспитывать студентов быть честными и открытыми; своевременно предотвращать конфликты интересов и возникновение коррупции; быть эффективными; быть ответственными участниками трудовых отношений; быть хорошими партнерами; быть хорошими соседями – вот задачи, которые входят сегодня на передний план [15].

Отсюда формирование и развитие культуры безопасности – сложный процесс, который обеспечивается согласованными влияниями политики, права, науки, производства, искусства, образования и просвещения [16]. По большей части, становление и развитие культуры безопасности определяется активной деятельностью ученых, исследующих состояние и перспективы отношений человека и общества. Поэтому есть все основания утверждать, что процесс формирования культуры безопасности обусловлен изменениями, современными тенденциями в науке.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Образование и обучение с участием компьютеров*: учебно-методическое пособие. Воронеж, 2002.
2. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание как новая область педагогической теории и школьной практики. *Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе*. Тагиллин, 1980; Ч. 1: 5 – 10.
3. Кононенко Б.И., Болдырева М.Г. *Культурология (альбом схем и таблиц)*. Учебное пособие. Москва: Изд-во «Щит-М», 1999.
4. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
5. Букринский А.М. *Культура безопасности как организационная субкультура. Методы менеджмента качества*. 2014; 3.
6. Гордон Б.Г. *Безопасность и развитие атомной энергетики. Атомная стратегия XXI*. февраль, 2013.
7. Маркрян Э.С. *Теория культуры и современная наука: (Логико-методологический анализ)*. Москва: Мысль, 1983.
8. Руденко В.А. и др. Ценностная составляющая культуры безопасности. В.А. Руденко, Н.П. Василенко. *Глобальная ядерная безопасность*. 2013; 4(9): 82 – 86.
9. Ситаров В.А. Проблема свободы в гуманистической педагогике: Тезисы докладов УП Международной конференции по педагогике ненасилия. *Воспитание свободной, независимой, ответственной личности*. Санкт-Петербург 1994; Ч. 1: 140.
10. Казанский О.А. *Игры в самих себя*. Москва: Рос-педагентство, 1995.
11. Поздеева С.И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016; 1 (166): 88–90.
12. Головин Г.В. *Педагогическая культура. Очерки по педагогической антропологии*. Липецк: РИЦ «ЛГПУ», 2015; Ч. 1.
13. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур*. Минск: ООО «Лексис», 2003.

14. Панин С.Б. Болонский процесс: проблема образовательных уровней и приведения к единству научных степеней и званий. *Россия в современном мире: материалы межвузовской научно-теоретической конференции*. Иркутск, 2004; Ч. 2: 82 – 88.
15. Руденко В.А., Василенко Н.П. Культура безопасности в системе ценностей госкорпорации «РОСАТОМ». *Глобальная ядерная безопасность*. 2016; 1 (18): 118 – 122.
16. Graham M. Harvest of the Seas, «Man's Role in Changing the face of the Earth». 1956, Chicago: 487 – 503.

References

1. Bespal'ko V.P. *Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yutеров: uchebno-metodicheskoe posobie*. Voronezh, 2002.
2. Zverev I.D. 'Ekologicheskoe obrazovanie i vospitanie kak novaya oblast' pedagogicheskoy teorii i shkol'noj praktiki. *Problemy 'ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya v srednej shkole*. Tallinn, 1980; Ch. 1: 5 – 10.
3. Kononenko B.I., Boldyreva M.G. *Kul'turologiya (al'bom shem i tablic)*. Uchebnoe posobie. Moskva: Izd-vo «Schit-M», 1999.
4. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika, 1991.
5. Bukrinskij A.M. Kul'tura bezopasnosti kak organizacionnaya subkul'tura. *Metody menedzhmenta kachestva*. 2014; 3.
6. Gordon B.G. *Bezopasnost' i razvitie atomnoj 'energetiki. Atomnaya strategiya HHL fevral'*, 2013.
7. Markaryan 'E.S. *Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka: (Logiko-metodologicheskij analiz)*. Moskva: Mysl', 1983.
8. Rudenko V.A. i dr. *Cennostnaya sostavlyayushchaya kul'tury bezopasnosti*. V.A. Rudenko, N.P. Vasilenko. *Global'naya yadernaya bezopasnost'*. 2013; 4(9): 82 – 86.
9. Sitarov V.A. *Problema svobody v gumanisticheskoy pedagogike: Tezisy dokladov UP Mezhdunarodnoj konferencii po pedagogike nenasiliya. Vospitanie svobodnoj, nezavisimoy, otvetstvennoj lichnosti*. Sankt-Peterburg 1994; Ch. 1: 140.
10. Kazanskij O.A. *Igry v samih sebye*. Moskva: Ros-pedagentstvo, 1995.
11. Pozdeeva S.I. *Razrabotka koncepcii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 1 (166): 88-90.
12. Golovin G.V. *Pedagogicheskaya kul'tura. Ocherki po pedagogicheskoy antropologii*. Lipeck: RIC «LGPU», 2015; Ch. 1.
13. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur*. Minsk: OOO «Leksis», 2003.
14. Panin S.B. Болонский процесс: проблема образовательных уровней и приведения к единству научных степеней и званий. *Rossiya v sovremenno mire: materialy mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Irkutsk, 2004; Ч. 2: 82 – 88.
15. Rudenko V.A., Vasilenko N.P. Kul'tura bezopasnosti v sisteme cennostej goskorporacii «ROSAOTM». *Global'naya yadernaya bezopasnost'*. 2016; 1 (18): 118 – 122.
16. Graham M. Harvest of the Seas, «Man's Role in Changing the face of the Earth». 1956, Chicago: 487 – 503.

Статья поступила в редакцию 22.04.19

УДК 378

Tselueva D.A., postgraduate, Department of Primary and Preschool Education, North-Ossetian State University n.a. C.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia),
E-mail: d.ts.a.194@mail.ru

INTERCULTURAL COMPETENCY AS AN ELEMENT OF FUTURE LINGUISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE. The article deals with the establishment of the intercultural competency as an element of professional competence. The article considers necessary prerequisites needed to form an intercultural competency and provides a definition of professional competence. The distinctive features of the concepts "competence" and "competency" are also specified. The author concludes that the awareness of possible problems arising in the process of dialogue between representatives of different cultures, understanding of national and cultural characteristics and speech behavior of native speakers are quite important factors in the study of a foreign language. The presence of knowledge in the field of foreign language culture helps to avoid difficulties, which consist not only in the distortion of phonetic or lexical side of foreign language speech, but also in cultural differences, intolerant attitude to another culture, erroneous interpretation of the interlocutor's reaction and assessment of the situation.

Key words: intercultural competence, professional competence, linguist, competencies.

Д.А. Целоева, аспирант каф. начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Леваановича Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: d.ts.a.194@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА

Статья посвящена вопросам становления межкультурной компетенции как важному элементу общей профессиональной компетентности педагога-лингвиста. В статье рассмотрены предпосылки формирования межкультурной компетенции, дано определение профессиональной компетентности, раскрыто содержание понятий «компетенция» и «компетентность». Автор делает вывод о том, что осознание возможных проблем, возникающих в процессе диалога представителей различных культур, понимание национально-культурных особенностей и речевого поведения носителей языка являются довольно значимыми факторами в изучении иностранного языка. Наличие знаний в области иноязычной культуры помогает избежать трудностей, которые заключаются не только в искажении фонетической или лексической стороны иноязычной речи, а в культурных различиях, нетолерантном отношении к другой культуре, ошибочной интерпретации реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, профессиональная компетентность, педагог-лингвист, компетенции.

Согласно основным положениям Концепции Федеральной целевой программы развития образования необходимым условием динамичного социально-экономического роста и развития общества является модернизация всей отечественной системы образования, результатом которой является становление конкурентоспособного, компетентного специалиста, способного самореализоваться не только в РФ, но и за рубежом. Современная система образования имеет своей целью подготовку специалистов к педагогической деятельности в информационно-насыщенной среде. Следовательно, образование должно отвечать общенациональным интересам и потребностям рынка труда, а также отражать тенденции мирового развития.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в систему образования предполагает изучение двух иностранных языков и, помимо прочего, формирование у студентов лингвистических вузов межкультурной компетенции. В связи с возрастающей ролью международного сотрудничества и поликультурностью (а также полилингвальностью) мира, вопросы успешного взаимодействия представителей различных культур встают особенно остро [1]. В связи с этим, межкультурная компетенция в русле формирования общей компетентности педагога представляется важной. Однако прежде чем обратиться к определению межкультурной компетенции, раскроем содержание профессиональной компетентности педагога.

Истоки возникновения термина «компетентность» до сих пор до конца не изучены. Основателями компетентностного подхода считаются Дж. Равен, Н. Хомский, Н.В. Кузьмина, Р. Уайт, А.К. Маркова и др. В то же время отечественный ученый И. Зимняя утверждает, что своим появлением термин обязан Аристотелю, который в своих трудах изучал «возможности состояния человека» [2]. Наибольшее распространение в мировой системе образования данная дефиниция получила в конце XX века, когда в связи с модернизацией и переходом американской системы образования к компетентностно-ориентированной, возник вопрос, что подразумевать под термином «квалифицированный специалист» и какими профессионально-значимыми компетенциями он должен обладать. В России данный подход получил наибольшее распространение только в начале XXI века, что также было связано с вопросами модернизации системы образования, несомненно быстро сменяющим друг друга реалиями и социально-экономическим заказом общества.

Проанализировав различные подходы к определению профессиональной компетентности (А.К. Марковой, Г.М. Коджаспировой и Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмура), в рамках нашего исследования мы будем опираться на точку зрения российского учёного В.Г. Зарубина, который определяет профессиональную компетентность педагога как «лично интегрированный результат, имеющий деятельностные, поведенческие признаки: практическую, опытную,

мотивационно-ценностную и когнитивную готовность к действиям в сфере своей компетенции» [3]. То есть автор говорит о профессиональной деятельности, для эффективного выполнения которой специалист задействует свои знания, умения, навыки и комплекс ключевых компетенций, в результате чего вырабатывается не только инновационный опыт продуктивного решения задач профессиональной среды, но и качественное изменение личности. Все компетенции при этом представляют собой единую структуру взаимодействующих и взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет особую функцию. Несмотря на множественность точек зрения, компетентность сводится не столько к наличию комплекса универсальных знаний, умений и навыков, сколько к умелому их применению в соответствии с требованиями профессиональной деятельности, принятию нестандартных решений и пр.

Современное образование в рамках реализации программы ФГОС ориентировано на формирование у учащихся определенных компетенций. Считается, что термин был введен американским лингвистом Н. Хомским и обозначал знание языка, в отличие от владения им в реальных ситуациях общения [4]. Компетентность предполагает наличие определенного уровня осведомленности личности, умение использовать даже минимальные базовые знания, а не исключительно наличие выдающегося ума и способностей в какой-либо области трудовой деятельности.

В 1996 году на заседании Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» в Берне был утвержден примерный список ключевых компетенций учащихся, в который вошли:

- 1) политические и социальные компетенции;
- 2) межкультурные компетенции, позволяющие гармонично сосуществовать с людьми другой культуры, религии;
- 3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникациями;
- 4) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения [5].

В рамках данного исследования мы обратимся к изучению сущности и структуры межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция тесно связана со становлением межкультурной коммуникации как самостоятельной научной дисциплины. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами. Классическое определение дано в книге Верещагина «Язык и культура», где межкультурная коммуникация понимается как адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [6].

Известные немецкие исследователи К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхофф подошли к определению межкультурной компетенции с точки зрения бихевиоризма, определяя её как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [7, с. 44].

В.В. Сафонова определяет межкультурную компетенцию как «некий уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными ЗУН, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающего основу для коммуникативного развития» [8, с. 23].

Считается, что компетенция формируется в процессе межкультурного взаимодействия. Все усваиваемые при этом знания делятся на общие, включающие в себя знание общекультурных реалий, уважение к национальным и культурным особенностям и пр., а также специфические, которые представлены знаниями об определенной культуре. Традиционно уровни межкультурной компетенции разграничиваются на языковой, коммуникативный и культурный. Языковой уровень предполагает наличие определенного комплекса знаний, выбор подходящих к ситуации языковых средств, умение мобилизовать весь комплекс знаний в зависимости от ситуации и пр. Нередко различия в дискурсивных и социокультурных явлениях порождают определенные трудности в процессе коммуникации, которые можно преодолеть при целенаправленном изучении коммуникативного

поведения и фоновых знаний представителей инокультурного сообщества. Это, в свою очередь, предполагает формирование коммуникативной и культурной компетенций.

Составными компонентами коммуникативной компетенции являются умение адекватно выразить свою мысль и понять мысль собеседника, способность поддержать беседу, скорректировать личное коммуникативное поведение и коммуникативную дистанцию. И собственно культурная компетенция – умение почерпнуть и дифференцировать релевантную информацию из различных культурных источников.

Основываясь на том, что личность, обладающая межкультурной компетенцией, способна взаимодействовать с разными культурами и быть посредником между ними, М. Бирам выделил следующие основополагающие компоненты [9]: отношения между представителями различных культур, что предполагает открытость, готовность отказаться от предубеждений относительно культур и национальностей; знания – осведомленность о социальных группах, их характеристиках, поведении в странах участников межкультурного диалога; навыки интерпретации и соотнесения (умение интерпретировать явление или событие другой культуры); навыки взаимодействия (способность усваивать новые знания о культуре, умение оперировать собственными знаниями); критическая культурная осведомленность (способность критически оценивать действия, присущие представителям двум культурам).

Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения иноязычному общению с учётом культурных и ментальных различий носителей языка и включает в себя определённые умения и опыт, отвечающий за успешность коммуникации с людьми, живущими в другой культурной реальности. Формирование межкультурной компетенции направлено на развитие у педагогов и студентов адекватного восприятия не только привычных культурных и языковых особенностей, но и иноязычных, что, в конечном счете, позволяет познать мир во всём многообразии и открывает путь к профессиональному росту. При этом следует учитывать, что помимо межкультурной компетенции, преподаватель иностранного языка должен обладать дополнительными компетенциями, т. е. не только обладать обширными знаниями, но и уметь передать эти знания другим людям. Компетентный педагог психологически готов к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем и содействию в установлении межкультурных связей. Соответственно, основная цель обучения иностранному языку как специальности может быть достигнута только при адекватном развитии межкультурной компетенции студентов, т. е. при её формировании необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить адекватное межкультурное общение. Следует отметить, что формирование межкультурной компетенции происходит не только в ходе изучения иностранного языка и дисциплин страноведческого характера, а также на уровне междисциплинарных связей. Так, в профессиональных стандартах педагогического образования в современной России традиционно выделяют общегуманитарный, естественнонаучный, предметный и специальный блоки дисциплин, изучение и взаимосвязь которых приводит к формированию профессионально компетентного педагога.

Расширение рамок межкультурного взаимодействия и глобальность контактов, сближение и унификация систем высшего образования стран прогрессивной Европы, и как конечный результат, создание единого пространства высшего образования стран Европы вполне закономерно указывают на необходимость формирования определенных межкультурных навыков. Возрастание роли и значимости общественных организаций в жизни страны требует формирования у специалиста межкультурной компетентности, умения работать в команде, вести конструктивный диалог с представителями другой национальности, культуры. Осознание возможных проблем, возникающих в процессе диалога представителей различных культур, понимание национально-культурных особенностей и речевого поведения носителей языка, являются довольно значимыми факторами в изучении иностранного языка. Наличие знаний в области иноязычной культуры помогает избежать трудности, которые заключаются не только в искажении фонетической или лексической стороны иноязычной речи, а в культурных различиях, нетолерантном отношении к другой культуре, ошибочной интерпретации реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации.

Библиографический список

1. Киргуева Ф.Х. *Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов*. Автореферат Диссертация ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004.
3. Зарубин В.Г., Макаридина В.А. Гуманитарный технолог: от создания модели компетенций к конструированию новой профессии. *Формирование компетенций в практике преподавания социально-экономических дисциплин в вузе: тематический сборник научных трудов*. Курган, 2013: 11 – 27.
4. Хомский А.Н. *Язык и мышление*. Москва: Изд-во Московского университета, 1972.
5. *Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»*. Берн, 1996.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура*. Москва: Индрик, 2005.
7. Knapp K., Knapp-Pottthoff A. *Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990; 1: 83.
8. Сафонова В.В. *Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж, 1996.
9. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprachforum*. 2000; 1S (6): 8 – 13.

References

1. Kirgueva F.H. *Podgotovka uchitelya nachal'nykh klassov v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo i polingval'nogo podhodov*. Avtoreferat Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2010.
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Avtorskaya versiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 2004.
3. Zarubin V.G., Makaridina V.A. *Gumanitarnyj tehnolog: ot sozdaniya modeli kompetencij k konstruirovaniyu novoj professii. Formirovanie kompetencij v praktike prepodavaniya social'no-ekonomicheskikh disciplin v vuze: tematiceskij sbornik nauchnykh trudov*. Kurgan, 2013: 11 – 27.
4. Homskij A.N. *Yazyk i myshlenie*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1972.
5. *Sovet Evropy: Simpozium po teme «Klyuchevye kompetencii dlya Evropy»*. Bern, 1996.
6. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Indrik, 2005.
7. Knapp K., Knapp-Potthoff A. *Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. 1990; 1: 83.
8. Safonova V.V. *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obscheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij*. Voronezh, 1996.
9. Byram M. *Assessing intercultural competence in language teaching. Sprogforum*. 2000; 1S (b): 8 – 13.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 378

Sorokin K.V., teacher, Department of Physical Training, branch of Military Academy of Strategic Missile Troops n.a. Peter the Great (Serpukhov),
E-mail: valera217035@mail.ru

Hagay V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Teacher Training College (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

Timoshenko L.I., Cand. of Sciences (Engineering), senior teacher, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: lit-545@yandex.ru

Hagay V.V., teacher, Department of Physical Training, branch of Military Academy of Strategic Missile Troops n.a. Peter the Great (Serpukhov),
E-mail: valera217035@mail.ru

REPORTING TO CHARACTERISTIC OF CRITERIA OF EFFICIENCY OF THE PROCESS MODEL OF PHYSICAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION-AL INSTITUTION OF THE MINISTRY OF DEFENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION DIRECTED TO VOYENNO'S FORMING – APPLIED PHYSICAL FITNESS OF CADETS. The criteria defining efficiency of humanely oriented model of military and applied physical training in pre-university educational institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation are presented in this article characteristics of three groups of criteria of activity are presented: the properties of the personality characterizing the general and special social and psychological properties of cadets, extents of development of personal physical culture of cadets, testing of the general physical and military and applied physical fitness. The authors conclude that the set of system results obtained during the experiment will allow to assess the effectiveness of humanely oriented model of military-applied physical education in pre-University educational institutions of the Ministry of defense of the Russian Federation.

Key word: criteria of efficiency of model, social and psychological properties of cadets, components of personal physical culture, general and military and applied physical fitness.

K.V. Сорокин, преп. каф. физической подготовки, Филиал Военной академии ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, г. Серпухов, E-mail: valera217035@mail.ru

В.С. Хагай, канд. пед. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru

Л.И. Тимошенко, канд. техн. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь,
E-mail: lit-545@yandex.ru

В.В. Хагай, преподаватель каф. физической подготовки, Филиал Военной Академии РВЧН им. Петра Великого, г. Серпухов, E-mail: valera217035@mail.ru

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОУ МО РФ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КАДЕТ

В данной статье представлены критерии, определяющие эффективность гуманно ориентированной модели военно-прикладного физического воспитания в довузовских общеобразовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации, представлены характеристики трёх групп критериев деятельности: свойств личности, характеризующих общие и специальные социально-психологические свойства кадет, степени развития личностной физической культуры кадет, тестирования общей физической и военно-прикладной физической подготовленности. Авторы делают выводы о том, что совокупность системных результатов, полученных в ходе эксперимента, позволит наиболее полно оценить эффективность гуманно ориентированной модели военно-прикладного физического воспитания в довузовских общеобразовательных учреждениях Министерства обороны РФ.

Ключевые слова: критерии эффективности модели, социально-психологические свойства кадет, компоненты личностной физической культуры, общая и военно-прикладная физическая подготовленность.

Существующие проблемы учебного и воспитательного процесса в области физического воспитания в кадетских и суворовских училищах предопределили возможности проектирования гуманно ориентированной модели военно-прикладного физического воспитания кадет [1].

Важной формой физической подготовки являются самостоятельные занятия. Эта форма регламентирована в основных руководящих документах, касающихся физической подготовки. Важной задачей физической подготовки является обеспечение высокого уровня физической подготовленности, для этого военнослужащему необходимо обладать определённым количеством знаний, позволяющим качественно выстраивать тренировочный процесс, оценивать собственное состояние, уровень физической нагрузки. Каждый командир должен обеспечивать выработку у своих подчинённых «устойчивой потребности в занятиях физическими упражнениями, воспитание у военнослужащих высокой мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом» [2].

В исследовании было доказано, что военно-прикладная физическая подготовка, являясь частью профессионально прикладного физического воспитания и составной и неотъемлемой частью физической культуры, явля-

ется компонентом личностной физической культуры. Таким образом, можно сделать вывод, что, оценивая эффективность модели военно-прикладного физического воспитания, необходимо выделять системные результаты ключевых компонентов личностной физической культуры. Отсюда следует, что состояние человека, прошедшего процесс профессиональной физической подготовки, должно привести к формированию важных компонентов личностной физической культуры, в том числе – в контексте сформированности профессионально-прикладной физической культуры личности, уровнем развития кондиционных качеств.

Оценивались личностные ощущения себя в предлагаемой модели, направленной на формирование среды военно-прикладного физического воспитания, уровень психологического состояния, уровень физических кондиций. Данные совокупности показателей были сгруппированы в четыре группы:

- 1) деятельностный компонент личностной физической культуры, уровень кондиционных качеств;
- 2) когнитивный уровень и практический уровень применения физических упражнений в различных формах физического воспитания в ДОУ МО РФ;

3) оценка эффективности процессуальных компонентов профессионально-прикладной физической подготовки в системе довузовских общеобразовательных учреждений МО РФ [3 – 6].

Характерной чертой организации занятий по физической культуре в контрольной и экспериментальных группах является военная направленность обучения, связанная с подготовкой в профильные учебные заведения МО РФ и подготовкой будущих офицеров через военно-прикладную подготовку, психологическую подготовку к будущей деятельности, воспитание осознанного отношения к сохранению и укреплению здоровья, активного положительного отношения к физической культуре. Формируемая образовательная среда военно-прикладного физического воспитания в экспериментальной группе характеризовалась её гуманной ориентированностью, прежде всего для реализации цели самоактуализации военно-прикладной физической подготовки, её реализации на самостоятельных занятиях во внеучебное время [7].

Анализ особенностей физического воспитания в ДОУ МО РФ, специфики форм и организации учебно-воспитательного процесса в области физического воспитания, позволяет определить основные целевые установки предлагаемой модели физического воспитания:

- 1) формирование базового уровня личностной физической культуры;
- 2) формирование высокого уровня психологической готовности к службе в рядах Вооруженных Сил, в том числе и к поступлению в высшие учебные заведения МО РФ;
- 3) формирование высокого уровня военно-прикладной физической подготовленности.

Данные целевые установки позволяют определить критерии эффективности гуманно ориентированной модели военно-прикладного физического воспитания. Рассмотрим критерии эффективности, которые были выбраны для проверки гипотезы исследования.

Как уже было сказано выше, военно-прикладная физическая подготовка является составной частью физической культуры, решая одну из её фундаментальных задач, а также компонентом личностной физической культуры, таким образом, для качественного определения её эффективности требуется рассмотреть динамику изменчивости её элементов. В данном случае исследование всего состава компонентов личностной физической культуры в нашей модели видится нецелесообразным. Наиболее оптимальным было использование оценки системных проявлений личностной физической культуры по методике, апробированной в диссертационной работе А.Г. Васелиади и адаптированной нами к задачам и возрасту испытуемых [1].

Тестирование проводилось с помощью специальных сгруппированных вопросов. Осуществлялась оценка ценностно-ориентировочного компонента личностной физической культуры (положительное эмоциональное отношение к физической культуре и профессионально-прикладной физической подготовке, её важность в будущей профессиональной деятельности, познавательная и практическая деятельность по овладению ценностями физической культуры, интерес к занятиям военно-прикладной физической подготовкой, инициативность в поиске решения задач физической культуры и т. д. [6].

Оценивался уровень гностического и коммуникационного компонента личностной физической культуры (креативность использования знаний в области физической культуры, связи их с учебной программой, операционные возможности использования информации в области физической культуры, понимание этапов, ведущих к двигательному действию, кооперация, взаимодействие с педагогом, творческий подход к использованию знаний [4].

Оценивался самодетерминирующий компонент личностной физической культуры (самоконтроль, самооценка, самокоррекция, оценка двигательных действий в области физической культуры и т. д.).

Все описанные компоненты распределялись по уровню в соответствии с разработанными критериями (высокий, средний, низкий уровни сформированности).

Психологическое состояние кадет в условиях закрытого учреждения с военной направленностью обучения является приоритетным в проектировании учебно-воспитательного процесса, в физическом воспитании военная направленность реализуется через военно-прикладную физическую подготовку, которая является неотъемлемой частью среды военного учебного заведения довузовского звена. Степень удовлетворённости средой военно-учебного заведения, мотивация к обучению, военная направленность обучения и воспитания – всё это является критерием оценки предлагаемой модели [5].

Апробированная методика Г.Ю. Авдиенко была взята за основу при оценке данного критерия. Методика «Социально-психологической комфортности среды» (СПКС) характеризует уровень адаптированности обучающихся к социальной среде училища на основе оценки некоторых социально-психологических характеристик личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития [2].

Тестирование производилось по следующим шкалам: «идентичность обучающегося со средой военного учебного заведения», «мотивация к обучению в военном учебном заведении», «уровень развития военно-профессиональной направленности. Данные шкалы в наибольшей степени характеризуют военную ориентацию кадет и являются субшкалами первого структурного уровня (таблица 1).

Таблица 1

Ключи к опроснику «Социально-психологической комфортности среды»

Наименование шкалы	Номера вопросов с ответом «да»	Номера вопросов с ответом «нет»
«Идентичность со средой учебного заведения»	1, 3, 6, 12, 18, 19, 20, 21, 23, 28, 37, 40, 43, 44, 45, 48, 56.	
«Мотивации к обучению в учебном заведении»	1, 4, 5, 13, 16, 20, 22, 25, 32, 34, 42, 46.	
«Самооценка»	7, 8, 17, 24, 26, 27, 29, 31, 35, 36, 39, 41.	
«Уровень развития профессиональной направленности»	2, 9, 10, 11, 15, 33, 38.	
«Степень удовлетворения потребности в безопасности»	14, 30, 50, 52, 54, 56, 60, 62.	47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63.

Второй структурный уровень является оценкой психологических аспектов первого уровня.

Таблица 2

Оценка показателей, исходя из стеновых значений шкал

СТЭН	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ид	64	71	78	85	92	99	106	113	120	127
Мо	60	67	75	82	90	98	105	113	120	128
ВПН	19	22	24	27	29	31	34	36	39	41

Процент перехода участников одного уровня в другой, как в положительную, так и в отрицательную сторону в констатирующей и формирующей части эксперимента, будет являться оценкой существующей и предлагаемой модели. Статистическая значимость будет определяться с помощью метода углового преобразования Фишера. Показатели разделены на уровни 1-2 – низкий уровень, 3-5 – средний уровень, 6-10 – высокий уровень.

Оценка деятельностного компонента личностной физической культуры осуществлялась с помощью тестирования общей (кондиционных качеств) и военно-прикладной физической подготовленности, отражающих военную составляющую обучения в ДОУ МО РФ (таблица 3).

Таблица 3

Перечень упражнений, характеризующих общую и военно-прикладную физическую подготовленность

№ п/п	Упражнения, характеризующие общую физическую подготовленность	Упражнения, характеризующие военно-прикладную подготовленность
1	Сгибание и разгибание рук на перекладине	Стрельба из винтовки
2	Сгибание и разгибание рук на брусьях	Плавание 50 м в обмундировании с оружием
3	Бег на 60 м	Бег на 100 м с автоматом из положения лежа
4	Бег на 100м	Метания гранаты
5	Бег на 1000м	Упражнений рукопашного боя
6	Бег на 3000м	Полоса препятствий (сконструированная)

Анализ результатов осуществлялся на разных этапах эксперимента в сравнении с нормативными требованиями руководящих документов, достоверность различий осуществлялась с помощью Т-критерия Стьюдента.

Таким образом, совокупность системных результатов, полученных в ходе эксперимента на основании трёх групп критериев свойств личности, характеризующих общие и специальные социально-психологические свойства кадет, степени развития личностной физической культуры кадет, тестирование по основным физическим качествам и по упражнениям военно-прикладного характера, позволит наиболее полно оценить эффективность гуманно ориентированной модели военно-прикладного физического воспитания в довузовских общеобразовательных учреждениях Министерства обороны РФ.

Библиографический список

1. Василиади А.Г. *Профессионально ориентированная волонтерская подготовка студентов учебных заведений высшего образования в области физической культуры* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2016.
2. Маклаков А.Г., Авдиенко Г.Ю. Социально-психологическая комфортность для обучающегося в образовательной среде вуза и методы её диагностики. *Психодиагностика и познание личности*. 2015: 94 – 98.
3. Приказ Министра обороны РФ от 30 октября 2004 г. № 352 «Наставления по физической подготовке и спорту для суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищ и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусов Министерства обороны Российской Федерации».
4. Барсагаева И.В., Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В. Физическая культура как синтез телесного и духовного единства. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 58 – 4: 22 – 25.
5. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А., Хагай В.В., Стрельников Р.В. Физическая культура, физическая активность и здоровый образ жизни молодежи. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 59 – 4: 315 – 318.
6. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Мче Б.А., Хагай В.В., Агеев А.В. Формирование мотивации учащихся образовательных учреждений к занятиям физической культурой и спортом. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 59 – 1: 396 – 399.
7. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Барсагаева И.В., Хагай В.В. Физическая культура и спорт в жизни российской молодежи и студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 58-3: 261 – 264.

References

1. Vasiliadi A.G. *Professional/no orientirovannaya volonterskaya podgotovka studentov uchebnykh zavedenij vysshego obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kul'tury* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2016.
2. Maklakov A.G., Avdienko G.Yu. Social'no-psihologicheskaya komfortnost' dlya obuchayushegosya v obrazovatel'noy srede vuza i metody ee diagnostiki. *Psikhodiagnostika i poznanie lichnosti*. 2015: 94 – 98.
3. *Prkaz Ministra oborony RF ot 30 oktyabrya 2004 g. № 352 «Nastavleniya po fizicheskoy podgotovke i sportu dlya suvorovskikh voennykh, nahimovskikh voenno-morskih, voenno-muzykal'nykh uchilishch i kadetskikh, morskikh kadetskikh, muzykal'nykh kadetskikh korpusov Ministerstva oborony Rossijskoy Federacii».*
4. Barsagaeva I.V., Hagaj V.S., Timoshenko L.I., Hagaj V.V. Fizicheskaya kul'tura kak sintez telesnogo i duhovnogo edinstva. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 58 – 4: 22 – 25.
5. Hagaj V.S., Timoshenko L.I., Kudryavtsev R.A., Hagaj V.V., Strel'nikov R.V. Fizicheskaya kul'tura, fizicheskaya aktivnost' i zdorovyy obraz zhizni molodezhi. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 59 – 4: 315 – 318.
6. Hagaj V.S., Timoshenko L.I., Mche B.A., Hagaj V.V., Ageev A.V. Formirovanie motivatsii uchashchisya obrazovatel'nykh uchrezhdenij k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoy i sportom. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 59 – 1: 396 – 399.
7. Hagaj V.S., Timoshenko L.I., Barsagaeva I.V., Hagaj V.V. Fizicheskaya kul'tura i sport v zhizni rossijskoy molodezhi i studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 58-3: 261 – 264.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 37.013

Kalinina A.V., teacher, Maritime College, State Maritime University n.a. Adm. F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: galacticus88@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEGAL EDUCATION OF CADETS OF THE MARINE COLLEGE. In modern conditions, each graduate of a vocational school should have a rich arsenal of knowledge, skills, professional competencies that will allow a graduate to be in demand in the labor market. In addition, every employer must look at the level of legal education, legal culture of the young specialist. Such approach to the newly-made professional staff requires an appropriate attitude in professional educational institutions to the legal training and legal education of students, the formation of each of them as a business, enterprising and energetic specialist, leader of the workforce, able to act effectively and take responsibility for themselves, respecting and strictly observing the laws of the state and morality. The creation of such a constructive environment for the training of future professionals will be greatly facilitated by skillfully selected and creatively applied pedagogical conditions in the educational institution. The article on the basis of the views of Russian scientists substantiates the complex pedagogical conditions of legal education of cadets studying in the institution of secondary vocational education.

Key words: education, cadet, pedagogical conditions, legal education, legal culture, secondary vocational education, institution, formation.

A.B. Калинина, преподаватель Морского колледжа, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: galacticus88@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА

В современных условиях каждый выпускник профессионального учебного заведения должен быть обладать наличием богатого арсенала знаний, умений и навыков, профессиональными компетенциями, что позволит ему быть востребованным на рынке труда. Кроме того, каждый работодатель обязательно смотрит на уровень правовой воспитанности, правовой культуры молодого специалиста. Такой подход к новоиспеченным профессиональным кадрам требует и соответствующего отношения в профессиональных учебных заведениях к правовой подготовке и правовому воспитанию учащихся, формированию каждого из них как делового, предприимчивого и энергичного специалиста, лидера трудового коллектива, умеющего эффективно действовать и брать ответственность на себя, уважающего и строго соблюдающего законы государства и нормы морали. Созданию такой конструктивной обстановки для подготовки будущих профессионалов во многом будут способствовать умело подобранные и творчески применяемые в учебном заведении педагогические условия. В статье на основе взглядов отечественных учёных обосновывается комплекс педагогических условий правового воспитания курсантов, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

Ключевые слова: воспитание, курсант, педагогические условия, правовое воспитание, правовая культура, среднее профессиональное образование, учреждение, формирование.

Строительство в современной России нового, правового государства и гражданского общества требует формирования у граждан законопослушности, правового сознания, лояльности, выражающихся в наличии правовой воспитанности и правовой культуры.

Для этого руководством государства, соответствующими государственными структурами предпринимается ряд конструктивных и целенаправленных мер. Проведена правовая реформа, разработан на высоком уровне полный комплект нормативно-правовых актов, обеспечивающих жизнедеятельность государства, социума и личности. В интересах воспитания нового, законопослушного гражданина разработаны: Концепция правового просвещения на период до 2020 года; Стратегия развития правового просвещения граждан в Российской Федерации; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и др.

Все эти документы направлены на активизацию правового воспитания граждан, привития им правовой культуры, что, в конечном счёте, обеспечит создание нового, культурного, воспитанного, социально активного и законопослушного социума, в котором будет комфортно жить, трудиться и отдыхать каждому гражданину.

Вместе с тем, надо признать, что процесс правового воспитания россиян, и особенно молодёжи, идёт крайне трудно и болезненно. В молодёжной среде можно встретить такие явления, как безделье, тунеядство, наркомания, алкоголизм, проституция, аполитичность, сквернословие, преклонение перед западом, неуважительное отношение к старшему поколению и собственному государству.

Такая обстановка требует принятия экстренных мер по активизации и совершенствованию правового воспитания учащейся молодёжи, поиска новых

педагогических моделей, выбора и применения комплекса педагогических условий. Это соответствует и интересам самих юношей и девушек. Опрос курсантов морского колледжа позволил зафиксировать наличие желания у 98% учащихся обогатить свои знания в сфере права, основательно изучить права и обязанности граждан, действующие правовые нормы.

В интересах рассматриваемой темы определим, что следует понимать под термином «педагогические условия».

Анализ многочисленных определений позволил нам остановить свой выбор на дефиниции В.И. Андреева и В.А. Беликова. Так, В.И. Андреев считает, что термин «педагогические условия» означает определённый «комплекс мер, содержание, методы, приёмы и организационные формы обучения и воспитания» [1]. По мнению В.А. Беликова, изучаемый термин представляет собой установленную «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [2].

Следовательно, мы под педагогическими условиями будем понимать сформированный исследователем комплекс конкретных мер педагогического воздействия информационно-образовательной и возможностей материально-пространственной сред, применение которых обеспечивает эффективную организацию и проведение процесса обучения и воспитания курсантов морского колледжа.

Внимательное изучение составов педагогических условий, предлагаемых Е.С. Генишер [3], А.В. Романкевич [4], С.Н. Томилиной [5], М.С. Фабриковым [6] и др. позволил нам определить и сформировать комплекс педагогических условий, наиболее приемлемых для проводимого исследования:

1. *Создание информационно-образовательной среды (ИОС) правовой направленности и правового поля в морском колледже.*

Термин «информационно-образовательная среда» трактуется как системно организованный комплекс информационного, учебно-методического, технического обеспечения, неразрывно связанный с человеком как субъектом образовательного процесса [7]. Важнейшими функциями ИОС являются: *обучающая* (способствует формированию у курсантов универсальных учебных действий, знаний, навыков и умений); *развивающая* (содействует развитию личности путем вовлечения в общественно-полезную деятельность); *воспитательная* (включает духовно-нравственное развитие, формирование качеств гражданина, патриота и профессионала); *коммуникативная* (обеспечивает взаимодействие всех участников образовательного процесса); управленческая (содержит административный компонент и контроль качества образования и воспитания учащихся).

Цель конструирования ИОС правовой направленности в колледже – гарантированное повышение качества правового воспитания курсантов и предоставление им равных прав и возможностей в совершенствовании своего уровня правовых знаний, воспитательно-правовой деятельности и формировании правовой позиции.

Структурными элементами ИОС правовой направленности морского колледжа являются: технологические средства, методический кабинет, электронная база данных (содержит информационно образовательные ресурсы правовой направленности), сайт колледжа, электронный документооборот.

К основным требованиям ИОС правовой направленности морского колледжа относятся: а) комплексность, преемственность и системность; б) применение современных информационных технологий; в) общий методический и информационный подход; г) учёт запросов преподавателей и курсантов; д) наличие навигационной системы, позволяющей удобно осуществлять поиск и использование необходимой информации.

ИОС правовой направленности, будучи открытой педагогической системой для всех участников образовательного процесса и воспитательно-правовой деятельности, направлена на воспитание законопослушной, творческой, созидающей, социально-активной личности, обеспечивает формирование требуемой правовой компетентности курсантов, проявляемой в повседневной и профес-

сиональной жизнедеятельности, а также способности к решению любых правовых задач с применением информационно-коммуникационных технологий.

2. *Разработка и реализация целевой программы правового воспитания курсантов морского колледжа «Курсант и Закон», включающая модули: «Установочный» (предусматривает пояснение необходимости для курсанта овладения настоящей программой и установки на овладение её положениями); «Исторический» (содержит исторические сведения о становлении и развитии права и закона в России); «Конституционно-правовой» (направлен на изучение конституционных прав и обязанностей гражданина, основных норм и требований к личности); «Воспитательный» (состоит из мероприятий воспитательной и культурно-досуговой работы правовой направленности, существенно влияющих на формирование правового сознания и правовую культуру личности).*

3. *Формирование интереса у курсантов к правовым знаниям и правовым нормам.*

Интерес (от лат. interest – имеет значение, важно), в педагогике понимается как стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности [8]. Формирование интереса у курсантов к правовым знаниям и правовым нормам реализуется по следующим направлениям: а) определение целей воспитательно-правовой работы; б) разъяснение курсантам при проведении учебных занятий и воспитательных мероприятий сути и ценности правовых знаний для последующей профессиональной деятельности; в) тщательный выбор форм воспитательно-правовой работы по развитию интереса к правовым знаниям у курсантов; г) создание условий для проявления курсантами своих творческих возможностей, взглядов и мнений.

4. *Обеспечение готовности преподавателей колледжа к правовому воспитанию курсантов* производится по следующим путям: а) совершенствование психолого-педагогической подготовки преподавателей групповыми и индивидуальными формами работы; б) обобщение и распространение передового опыта воспитательно-правовой работы преподавателей; в) повышением уровня и качества педагогического мастерства преподавателей; г) личный пример преподавателей в соблюдении требований Конституции и законов Российской Федерации.

5. *Активизация самовоспитания курсантов в воспитательно-правовой сфере.*

Понятие «самовоспитание» понимается как сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств [9]. По мнению Н.П. Шаталова и А.Н. Томилиной [10], самовоспитание хоть и предполагает самостоятельную работу учащегося, однако она невозможна без помощи преподавателя. Только в процессе педагогического сопровождения, оказания постоянной педагогической помощи учащийся сможет достигнуть достаточного уровня саморазвития, способности к самообучению, самообразованию, самовоспитанию.

В процессе самовоспитания преподаватели оказывают постоянную помощь курсантам в формировании собственной правовой позиции, повышении уровня своей правовой воспитанности и правовой культуры. Для этого курсантам: а) объясняется сущность самовоспитания, его организация, система, этапность, методика проведения и подведения итогов; б) разъясняется смысл идеала, приводятся примеры идеала и предлагается осуществить выбор личного идеала как ориентира в самовоспитательной работе и своей жизни; в) демонстрируются различные варианты планирования процесса самовоспитания и оказывается методическая поддержка в составлении плана самовоспитания; д) поясняется, как налаживается собственная система контроля над процессом самовоспитания и осуществляется итоговое подведение итогов.

Таким образом, выбранные педагогические условия правового воспитания курсантов морского колледжа позволяют организовать целостный процесс воспитательно-правовой работы и сформировать у каждого курсанта необходимый уровень правовой воспитанности и правовой культуры, реализуемый им в повседневной жизни и последующей профессиональной деятельности.

Библиографический список

- Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Изд-во КГУ, 1988.
- Беликов В.А. *Образование. Деятельность. Личность*: монография. Москва: Академия Естествознания, 2010.
- Генишер Е.С. Педагогические условия воспитания правовой культуры студента. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; 11 (130): 183 – 189.
- Романкевич А.В. Модель формирования правового сознания студенческой молодежи педагогических университетов. *Духовность личности: методология, теория и практика сборник научных трудов*. Вып. № 3 (56). Луганск: Изд-во ВНУ им. В. Дала, 2013: 137 – 146.
- Томилиная С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
- Фабриков М.С. *Педагогические условия воспитания правовой культуры старшеклассников*: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017.
- Ильченко О.А. *Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: На примере подготовки специалистов с высшим образованием*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
- Российская педагогическая энциклопедия*. Available at: <http://www.vokabu.ru/slovari/peagogicheskij-slovarj/interes>
- Педагогический словарь*. Available at: <http://www.vokabu.ru/slovari/peagogicheskij-slovarj/interes>
- Шаталова Н.П., Томилин А.Н. О некоторых инновационных формах организации самостоятельной деятельности студентов при конструктивном обучении. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского аграрного университета*. 2015; 113 (09). Available at: <http://ej.kubagro.ru/2015/09/pdf/72.pdf>

References

- Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti*. Kazan': Izd-vo KGU, 1988.
- Belikov V.A. *Obrazovanie. Deyatel'nost'. Lichnost'*: monografiya. Moskva: Akademiya Estestvoznaniya, 2010.
- Genisher E.S. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya pravovoy kul'tury studenta. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 11 (130): 183 – 189.

4. Romankevich A.V. Model' formirovaniya pravovogo soznaniya studentcheskoj molodezhi pedagogicheskikh universitetov. *Duhovnist' osobnosti: metodologiya, teoriya i praktika zbirnik naukovih prac*. Vyp. № 3 (56). Lugansk: Izd-vo VNU im. V. Dala, 2013:137 – 146.
5. Tomilina S.N. *Programmno-dagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
6. Fabrikov M.S. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya pravovoj kul'tury starsheklassnikov*: monografiya. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2017.
7. Il'chenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevykh kursov v uchebnom processe: Na primere podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
8. *Rossiyskaya pedagogicheskaya "enciklopediya*. Available at: <http://www.vokabula.ru/slovari/pedagogicheskij-slovar/interes>
9. *Pedagogicheskij slovar*. Available at: <http://www.vokabula.ru/slovari/pedagogicheskij-slovar/interes>
10. Shatalova N.P., Tomilin A.N. O nekotorykh innovacionnykh formah organizacii samostoyatel'noj deyatel'nosti studentov pri konstruktivnom obuchenii. *Politematicheskij setevoy "elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo agrarnogo universiteta*. 2015; 113 (09). Available at: <http://ej.kubagro.ru/2015/09/pdf/72.pdf>

Статья поступила в редакцию 25.04.19

УДК 796 7012.68

Gershun G.S., senior teacher, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: gerfok@bk.ru

Lakhtin A.Y., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru

Vakulenko A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: antoninanv@mail.ru

Gulyaev A.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: andrey.gulyaev1966@yandex.ru

FEATURES OF FORMATION OF THE COMPLEX OF EXERCISES FOR TEACHING SWIMMING TO PEOPLE FROM 45 TO 60 YEARS OF AGE. The paper is based on the experience of practical work with groups of people aged 45 to 60 years and summarizes the guidelines for the formation of a set of exercises for the initial mastery of swimming skills. It considers breathing exercises, the use of ancillaries in the swimming teaching and also provides general guidelines for swim trainings for people aged between 45 to 60 years with no prior swimming experience. The major bulk of scientific and practical research is dedicated to the issues of swimming in childhood and adolescence, and it makes the problem of adult learning complex and relevant.

Key words: swimming, swimming training, development of swimming, mature age, scientific and practical research, hydro-rehabilitation, water sports.

Г.С. Гершун, ст. преп., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: gerfok@bk.ru

А.Ю. Лахтин, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: skbpgu@mail.ru

А.Н. Вакуленко, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: antoninanv@mail.ru

А.А. Гуляев, канд. филос. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: andrey.gulyaev1966@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ В ВОЗРАСТЕ ОТ 45 ДО 60 ЛЕТ

Настоящее исследование, основанное на опыте практической работы с группами обучающихся в возрасте от 45 до 60 лет, обобщает методические рекомендации по формированию комплекса упражнений для начального овладения навыками плавания. В данной статье рассматриваются дыхательные упражнения, использование вспомогательных средств на занятиях, а также даются общие методические рекомендации по занятиям с людьми не умеющими плавать, в возрасте от 45 до 60 лет. И если вопросам плавания в детском и подростковом возрасте посвящены отдельные научно-практические исследования, то проблема обучения взрослых остается сложной и малоизученной.

Ключевые слова: плавание, методика обучения плаванию, развитие плавания, зрелый возраст, научно-практические исследования, гидрореабилитация, водные виды спорта.

Плавание – один из важнейших двигательных навыков человека. Кроме самостоятельного значения как спортивная дисциплина, плавание является неотъемлемой частью гидроадаптационных, оздоровительных программ, а также основой водных видов спорта (синхронное плавание, водное поло, прыжки в воду). Помимо этого входит в состав комплексных дисциплин, таких как триатлон, акватлон, квадрантлон, современное пятиборье и других. Важным является и прикладное значение плавания: для преодоления водных преград, спасения утопающих, транспортировки предметов.

Умение плавать является социально значимым, так как от него зависит безопасность людей на водоемах и водных объектах. По статистике ежегодно во всем мире от утопления погибает более 300 тысяч человек. Из них более тысячи человек – в России [1; 2; 3]. В связи с этим, несомненно, актуальным и важным является обучение данному жизненно важному навыку как можно более широким слоям населения.

Несмотря на большое количество школ, спортивных клубов и других организаций, проводящих обучение плаванию, вопрос методического обеспечения до сих пор не решен. В настоящее время проблема качественной учебно-методической литературы остается актуальной. И если вопросам плавания в детском и подростковом возрасте посвящены отдельные научно-практические исследования, то проблема обучения взрослых остается сложной и малоизученной.

В то же время есть ряд существенных отличий в методике преподавания, а также возрастные и психологические особенности, которые должен учитывать тренер, работающий с людьми зрелого возраста.

Под умением плавать в бытовом смысле обычно подразумевается возможность безопасно держаться на воде, при этом владение технически верными

навыками какого-либо стиля плавания (кроль, брасс, баттерфляй) не является обязательным. Стихийное овладение навыком плавания отличается хаотичностью движений, их низкой эффективностью.

Умение плавать, как и большинство других моторных навыков, хорошо воспитывается в детском возрасте (от 6 до 14 лет), однако, исследователи отмечают, что навыки плавания могут успешно формироваться и в более старшем возрасте [4].

Наиболее успешно обучение плаванию происходит у тех людей, которые уже умеют держаться на воде. Изначальная сложность заключается в том, чтобы обучить их правильной технике движений, правильному дыханию, координации, однако путем многократных повторений упражнений под руководством и постоянным наблюдением тренера, осваивается техника, позволяющая более экономично расходовать силы и более эффективно использовать мышечные усилия для движения тела в воде. В результате регулярных занятий, такая плавательная техника вытесняет первоначальные хаотичные движения, освоенные в результате стихийного обучения плаванию.

Гораздо сложнее проходит обучение плаванию у тех, кто не владеет умением безопасно держаться на воде. С одной стороны, таким людям проще поставить правильную технику плавания изначально, но с другой стороны очень часто тренер при подготовке обучающихся зрелого возраста сталкивается со страхами, неуверенностью, боязнью водной стихии. Весьма распространенной причиной, по которой человек не овладевает навыками плавания в юном возрасте, является психологическая травма, вызванная страхом утопления в результате пережитого личного или наблюдаемого опыта захлебывания в воде, вдыхания воды, неумелого обучения.

Многие современные методики обучения включают не только физическую подготовку, но и психологическую работу, позволяющую преодолеть страх перед водой.

Настоящее исследование, основанное на опыте практической работы с группами обучающихся в возрасте от 45 до 60 лет, обобщает методические рекомендации по формированию комплекса упражнений для начального овладения навыками плавания. Данный комплекс ориентирован именно на обучающихся зрелого возраста, ранее не умеющих держаться на воде.

Особенность обучения людей, не освоивших плавание до зрелого возраста по причине наличия психологических барьеров, страха утопления и подобных, состоит в том, что нельзя начинать обучение с базовых упражнений, подразумевающих погружение под воду, так как именно это вызывает скованность движений, мышечное напряжение и является стрессом для человека, пытающегося освоить плавание.

Для того чтобы преодолеть изначальную боязнь водной стихии, требуется постепенное приучение к нахождению в воде. Такие упражнения как «поплавок», «звездочка», с которых начинают обучение плаванию в детском и юношеском возрасте, могут быть сложны для выполнения зрелыми людьми, так как требуют расслабления мышц и частичного погружения под воду, а также определённой гибкости, которая может отсутствовать у людей пожилого возраста. Для преодоления стресса целесообразно начинать обучение с дыхательных упражнений.

Дыхательные упражнения помогают расслабить мышцы, снять напряжение, отвлечь от мысли о предстоящем погружении в воду. Они позволяют человеку сосредоточиться на вдохах и выдохах и тем самым ощутить способность контролировать свои движения и дыхание при погружении, что в свою очередь избавляет от страха захлебывания.

Дыхание человека может осуществляться как непроизвольно, благодаря работе рефлекторных механизмов, так и в результате волевых импульсов, способных создать тренирующий эффект за счет совершенствования работы дыхательной системы [5].

Использование дыхательных упражнений наряду с аутотренингом позволяет управлять психологическим состоянием. Отдельные исследования утверждают, что благодаря правильной технике дыхания можно вплотную подойти к тому, чтобы управлять работой всех систем и органов, влияя на процессы, происходящие в организме, помогают укрепить здоровье, а также повысить устойчивость к стрессовым ситуациям [6].

Базовыми дыхательными упражнениями, способствующими освоению водной стихии, являются контролируемые вдохи и выдохи. При этом вдох осуществляется ртом над водой, выдох – носом и ртом в воду. Поскольку давление воды на грудную клетку сильнее, чем давление воздуха, работа дыхательных мышц в воде происходит интенсивнее, чем на суше. Для того чтобы сила выдоха была больше, необходимо давать такие упражнения как «звучащий выдох», на данном этапе требуется научить занимающихся именно контролируемым выдохам.

Такие упражнения необходимо давать в начале и конце каждой тренировки, повторяя их после выполнения каждого плавательного упражнения, с целью закрепить эффект и добиться автоматического выполнения уже в процессе плавания.

Помимо этого, дыхание в воде при плавании практически любым стилем отличается не только большей силой, но и большей скоростью. От пловца требуется быстрее вдохнуть воздух и быстрее его выдохнуть. Этот навык также требует тренировки. Контроль над дыханием в процессе плавания важен ещё и потому, что вдохи и выдохи должны синхронизироваться с поворотами туловища и головы, работой рук. Поэтому большое значение имеют также упражнения на координацию, выполняемые как на суше, так и в воде.

Примером подобных упражнений могут быть упражнения, сочетающие попеременную работу ног и рук (при этом руки выполняют движения в технике брасс, а ноги – кроль) с правильным дыханием и подъёмом головы.

Для обучения плаванию людей зрелого возраста, не умеющих держаться на воде, важным является использование вспомогательных средств обучения, позволяющих поддерживать положение тела в воде. Это пояс, плавательные доски, различные удерживающие приспособления. Помимо этого можно использовать приспособления, облегчающие плавание, такие как ласты. Эффективность использования подобных вспомогательных средств не вызывает сомнения, и по результатам исследований ускоряет обучение плаванию в группах лиц среднего и зрелого возраста более чем на 40% [7].

Упражнения с вспомогательными средствами должны выстраиваться таким образом, чтобы приучить не умеющего плавать человека к ощущению безопасности водной стихии. Первоначально можно использовать несколько средств одновременно, например, пояс, плавательную доску и ласты. Постепенно в процессе приобретения уверенности обучающимся, убирать вспомогательные средства. Целесообразно постепенно отказываться от тех средств, которые позволяют удерживаться на воде (пояс, доски), но при этом оставлять те, которые облегчают плавание. Например, использование коротких ласт показывает хорошие результаты, поскольку даёт возможность обучающимся преодолевать большие дистанции, что важно для лиц среднего и пожилого возраста, так как они уступают лицам молодого возраста по таким показателям как сила и выносливость.

Важным с точки зрения психологического комфорта для обучающихся является постоянное присутствие тренера или инструктора, наблюдающего за тренировочным процессом, а также медицинского работника, поскольку люди в зрелом и пожилом возрасте зачастую имеют проблемы со здоровьем. У 60% лиц зрелого возраста выявляются нарушения опорно-двигательного аппарата, у 30-40% – повышение артериального давления, 30 – 50% имеют избыточную массу тела, и 15-20% страдают заболеваниями суставов [8].

Плавание позволяет в значительной мере улучшить здоровье указанной группы населения, а присутствие медицинского работника во время тренировок повышает психологический комфорт обучающихся.

Библиографический список

1. Информационный бюллетень ВОЗ 2018 г. Available at: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/drowning>
2. Коротун В.Н., Наумова Н.А. Эпидемиология утоплений в Пермском крае (1998 – 2007 гг.). *ПЭМ*. 2008; 30-2: 16 – 18.
3. Шербакова Е.М. Россия: предварительные демографические итоги 2017 года (часть II). *Демоскоп Weekly*. 2017; 761 – 762. <http://demoscope.ru/weekly/2018/0759/barom01.php>
4. Агаджанян Н.А. *Проблемы адаптации и учение о здоровье*. Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева; Рос. ун-т дружбы народов. Москва: Изд-во РУДН, 2006.
5. Андрианов А.К. Инновационные методы дифференциации спортивного обучения плаванию студентов в вузах. *Социально-экономические явления и процессы*. 2012; 1: 255 – 259.
6. Бурлаков А.Ю., Вакулёно А.Н., Гладенкова В.П. Специализированные дыхательные комплексы в процессе занятий девушек 16-18 лет видами аэробики, синтезированных с восточными боевыми искусствами. *Вестник АГТУ*. 2007; 1: 190 – 194.
7. Бурханов А.И. Физическая культура как важный фактор формирования здоровья нации. *Современные проблемы и перспективы развития физической культуры, спорта, туризма и социально-культурного сервиса*: материалы международной научно-практической конференции. Набережные Челны, 2015: 49 – 51.
8. Шейко Л.В. Использование вспомогательного оборудования и технических средств при обучении плаванию лиц среднего и зрелого возраста. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. 2009; 10: 281 – 283.

References

1. Informatsionnyy byulleten' VOZ 2018 g. Available at: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/drowning>
2. Korotun V.N., Naumova N.A. 'Epidemiologiya utopenij v Permskom krae (1998 – 2007 gg.). *P'EM*. 2008; 30-2: 16 – 18.
3. Scherbakova E.M. Rossiya: predvaritel'nye demograficheskie itogi 2017 goda (chas't' II). *Demoskop Weekly*. 2017; 761 – 762. <http://demoscope.ru/weekly/2018/0759/barom01.php>
4. Agadzhanjan N.A. *Problemy adaptacii i uchenie o zdorov'e*. N.A. Agadzhanjan, R.M. Baevskij, A.P. Berseneva; Ros. un-t druzhby narodov. Moskva: Izd-vo RUDN, 2006.
5. Andrianov A.K. Innovacionnye metody differenciacii sportivnogo obucheniya plavaniyu studentov v vuzah. *Social'no-ekonomicheskie javleniya i processy*. 2012; 1: 255 – 259.
6. Burlakov A.Yu., Vakulenko A.N., Gladenkova V.P. Specializirovannye dyhatel'nye komplekсы v processe zanyatij devushek 16-18 let vidami a'erobiki, sintezirovannymi s vostochnymi boevymi iskusstvami. *Vestnik AGTU*. 2007; 1: 190 – 194.
7. Burhanov A.I. Fizicheskaya kul'tura kak vazhnyj faktor formirovaniya zdorov'ya nacii. *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoy kul'tury, sporta, turizma i social'no-kul'turnogo servisa*: materialy mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Naberezhnye Chelny, 2015: 49 – 51.
8. Shejko L.V. Ispolzovanie vspomogatel'nogo oborudovaniya i tehniceskikh sredstv pri obuchenii plavaniyu lic srednego i zrelogo vozrasta. *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta*. 2009; 10: 281 – 283.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 371

Dzebisova A.K., postgraduate (1st year of study), North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru
Kokaeva I.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

ALAN GYMNASIUM AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL MODEL IN NORTH OSSETIA-ALANIA. The Republic of North Ossetia-Alania is actively involved in the development of an experimental model of multicultural and multilingual education. In order to effectively inculcate in children of primary school age a sense of ethnic identity, pride in their big and small home, foster in them respect for their culture and cultures of other ethnic groups, folk traditions, history, nature, it is necessary to consider ways of introducing them to national traditions, love and respect to their homeland in conditions of productive dialogue of cultures, which is the basis of existence in a multicultural world. In 2017, the Alanian gymnasium was opened as an innovative platform to introduce this model and improve the quality of teaching the Ossetian language in elementary school. In his work, the author shares his experience in the Alanian gymnasium, in the Cossack class in the conditions of the national region.

Key words: Cossack class, multilingual education, Ossetian language, multicultural education, younger students patriotic education, younger schoolchildren.

А.К. Дзебисова, аспирант 1 года обучения, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» г. Владикавказ; E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

И.Ю. Кокаева, д-р пед. наук, проф. каф. начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» г. Владикавказ; проф. каф. теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ)

Республика Северная Осетия-Алания принимает активное участие в разработке и реализации экспериментальной модели поликультурного и полилингвального образования. Для того чтобы эффективнее привить детям младшего школьного возраста чувство этнической принадлежности, гордости за свою большую и малую Родину, воспитать в них уважение к своей культуре и культуре других этносов, народным традициям, истории, природе, необходимо продумать способы приобщения детей к национальным традициям, любви и уважению к своей Родине на условиях продуктивного диалога культур, являющегося основой существования в поликультурном мире. В 2017 году во Владикавказе были открыты аланская гимназия и казачий класс как инновационные площадки по реализации этой модели. В своей работе автор обобщает опыт работы аланской гимназии и казачьих классов в условиях национального региона.

Ключевые слова: полилингвальное образование, осетинский язык, поликультурное образование, младшие школьники, аланская гимназия, казачий класс, патриотическое воспитание, младшие школьники.

Педагогическая наука и практика быстро реагируют на вызовы нового времени, предлагая системе образования различные инновационные способы моделирования комфортных образовательных условий в рамках действующих федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) [1].

Вполне очевидно, что для реализации важных задач и решения проблем многонационального государства, развития сильной державы, стране нужны здоровые, образованные молодые люди, любящие свою Родину, знающие и уважающие историко-культурное наследие своего народа и народов России [2]. Поэтому патристическому и физическому воспитанию подрастающего поколения в РСО–Осетия уделяется большое внимание.

Для того чтобы эффективно привить детям младшего школьного возраста чувство этнической принадлежности, гордости за свою большую и малую Родину, воспитать в них уважение к своей культуре и культуре других этносов, народным традициям, истории, природе, необходимо продумать способы приобщения детей к национальным традициям, любви и уважению к своей Родине на условиях продуктивного диалога культур, являющегося основой существования в поликультурном мире. Вполне очевидно, что тот, кто игнорирует собственную культуру, не сможет оценить чужую культуру, принять общечеловеческие идеалы и ценности, как личностные смыслы [3].

Необходим поиск педагогических условий, направленных на достижение главного результата – воспитание убежденных патриотов, любящих свою Родину, преданных Отечеству, готовых к самоотверженному служению своему обществу и государству трудом, защищать его интересы.

Республика Северная Осетия-Алания принимает активное участие в разработке экспериментальных инноваций, связанных с реализацией модели поликультурного и полилингвального образования [4; 5].

Аланская гимназия с углубленным изучением осетинского языка, которая в 2017 году открылась во Владикавказе по праву можно назвать инновационной площадкой, в которой осуществляется апробация научно-методического сопровождения по введению инноваций в образовательно-воспитательном процессе полилингвального образования.

На базе Аланской гимназии с учителями проводятся организационно-педагогические и научно-методические работы по реализации требований ФГОС НОО и моделированию поликультурной модели полилингвального образования [2].

Первая аланская гимназия с углубленным изучением предметов на осетинском языке открылась во Владикавказе на базе городской школы №1. Школа была открыта с соблюдением осетинских традиций: старейшина вознес молитву над тремя ритуальными осетинскими пирогами, только после этого была разрезана праздничная ленточка. Первоклассники вошли в классы в специально

разработанной для гимназии национальной форме. Помимо изучения школьных предметов, они смогут посещать студии на родном языке: литературную, музыкальную, шахматную, хореографическую, театральную и другие, предусмотрен курс английского языка.

Один из разработчиков образовательной программы гимназии Т.Т. Камбаров считает, что учащиеся этой гимназии являются будущими представителями осетинской творческой интеллигенции, которая будет развивать осетинскую национальную культуру [3]. Ведь здесь будут учиться дети, которые думают на осетинском языке, воспринимают мир на родном языке и потому в начальных классах будут заниматься не переводом с русского на осетинский, а именно освоением знаний. образовательная программа гимназии была ранее успешно апробирована в гимназии «Диалог». Открытые уроки там показывали, что обучающиеся хорошо знают как русский, так и осетинский язык. До второго класса все предметы в Аланской гимназии будут преподаваться на осетинском языке, в 3–4 классах будет происходить плавный переход на двуязычное обучение, чтобы уже с пятого класса школьник мог свободно понимать объяснение на русском языке.

В перспективе планируется создание подготовительной группы при гимназии [6], где азам осетинского языка смогут обучаться дети разных национальностей. Учиться в ней смогут дети со всей республики в режиме полного дня. Ученики будут заниматься спортом, хореографией и музыкой. Образовательный процесс в Аланской гимназии будет организован на осетинском языке, за исключением двух предметов – русского и английского языка. Поэтому знание осетинского – обязательное условие для тех, кто хочет туда попасть. Учреждение будет функционировать в режиме полного дня. Перечень кружков в рамках дополнительного образования уже сформирован. Здесь откроют музыкальную и хореографическую студии. Дети также смогут заниматься спортом и шахматами. Весь этот процесс тоже будет вестись на осетинском языке, что позволит погрузить детей в языковую среду.

Министерство образования республики во главе с президентом В.З. Битаровым уделяли большое внимание созданию образовательного учреждения и систематически контролируют исполнение главной уставной задачи гимназии – развитие и сохранение родного (осетинского) языка. Аланская гимназия должна стать эталоном национальной школы [3]. Она позволит не только сохранить осетинский язык, но и сформировать элиту, которая впоследствии будет прославлять республику.

Учебные пособия для гимназии помогают составлять специалисты кафедры ЮНЕСКО по поликультурному и полилингвальному образованию Северо-Осетинского педагогического государственного института. Сейчас гимназия обеспечена всеми необходимыми учебниками и другими материалами. Авторы пособий [4] пишут их, учитывая мнения учителей и приходя на уроки в гимназию,

чтобы посмотреть, как и что преподают детям. В гимназии учатся дети из разных районов Северной Осетии, в том числе отдалённых высокогорных сел. Для них работает общежитие, где дети могут жить под присмотром педагогов, если у родителей нет возможности забирать их каждый день. Она добавила, что при поступлении также не делается отбора по национальному признаку. Поступить в школу могут не только осетины. До второго класса все предметы преподают на осетинском языке. В третьих-четвертых классах будет происходить плавный переход на двуязычное обучение. Помимо изучения предметов школьники могут посещать студии на родном языке: литературную, музыкальную, шахматную, хореографическую, театральную и другие, предусмотрен курс английского языка [6].

На практике полилингвальность означает использование особого языкового алгоритма обучения. В школу набраны два класса по 20 учеников, говорящих на осетинском языке. Обучение по всем предметам в 1 и 2 классах будет осуществляться на осетинском языке. При этом русский язык будет изучаться как отдельный предмет по специальной методике. На всех уроках, проводимых на осетинском языке, новые термины по предмету (2-3 на каждом уроке) будут изучаться и на русском.

В 3 классах обучение будет двуязычным – часть урока на осетинском, другая часть – на русском, чтобы подоготовить детей к постепенному переходу на русский язык обучения в основной школе. Эта методика уже апробирована и показала очень хорошие результаты.

В 4 классе обучение перейдёт, в основном, на русский язык. Однако сохраняется и преподавание на осетинском языке таких предметов, как «Осетинский язык», «Осетинская литература», «Музыка», «Изобразительное искусство», «История Осетии», «География Осетии», «Традиционная культура осетин».

В итоге, учащиеся качественно осваивают общеобразовательную программу и овладевают литературными формами обоих языков – осетинского и русского. Поликультурный характер образования в гимназии определен тем, что при изучении любой темы по каждому предмету, наряду с общемировыми и общероссийскими данными, будут обязательно даваться сведения по изучаемой теме из осетинского материала. Это позволит формировать поликультурную личность, укоренившую ценности осетинской, российской и мировой культуры. Гимназия размещена во вновь отремонтированных помещениях школы № 1 г. Владикавказа и оснащается самыми современными техническими средствами обучения.

По нашему глубокому убеждению, среди славных традиций россиян, направленных на формирование патриотических качеств молодого поколения, достойное место занимают традиции терского казачества. Появившись на границах русского многонационального государства, казачество веками вынуждено было вести вооружённую борьбу за свое существование, которая была неотделима от борьбы за землю, за Россию [3]. При этом казаки смогли наладить диалог с соседними народами, обогатить свою культуру, обменяться лучшим. Не случайно, сегодня популяризируется традиционная народная культура казачьих субэтносов, а её опыт в патриотическом воспитании младших школьников должен найти достойное место не только в кадетских образовательных учреждениях, но и в общеобразовательной школе. Мы намерены повышать роль российской казачества в воспитании подрастающего поколения в духе патриотизма.

В соответствии с новыми федеральными стандартами [1] и федеральными государственными требованиями личности ребенка уже с дошкольного возраста должна осознавать свои гражданские права, обязанности, функции и нести полную ответственность за свои решения и действия. Уже в младшем школьном возрасте ребенок должен понимать, как это важно любить свой народ, гордиться его прошлым и настоящим, чувствовать свою ответственность за то, каким будет будущее.

Традиции терского казачества занимают особое место в составе средств патриотического и физического воспитания детей младшего школьного возраста. Вместе с тем, до настоящего времени остаются неразработанными подходы к использованию самобытных средств, прежде всего, народных казачьих игр в процессе патриотического воспитания младших школьников. Учебный процесс осуществляется в отрыве от региональных условий, и между принятыми властью документами и реально существующим отношением к патриотическому воспитанию, в результате которого и наблюдается отчуждение личности от национальной

культуры, противоречит концепции патриотического воспитания, создает предпосылки для его совершенствования.

Отмеченные противоречия определяют необходимость решения важной педагогической проблемы – открытия казачьих классов в поликультурной среде республики Северная Осетия-Алания для патриотического воспитания младших школьников. В теоретическом плане это поиск педагогических условий использования традиций терского казачества в патриотическом воспитании младших школьников. В практическом плане – обоснование соответствующих времени механизмов, способов и технологий патриотического воспитания, основанных на многовековой истории традиций терского казачества.

Казачьи классы позволяют повысить качество патриотического воспитания младших школьников на основе использования традиций терского казачества в учебно-воспитательном процессе и внеучебной деятельности. В многообразии средств патриотического воспитания детей младшего школьного возраста особое место, в виду своей универсальности, доступности и эмоциональности, занимают казачьи игры [4].

В станице Архонской, расположенной в нескольких километрах от Владикавказа, традиционно проживали казаки. В 2015 году, когда станичники отмечали юбилейную 440 дату для Терского казачества на базе четвертого класса Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1 имени Героя Советского Союза П.В. Масленникова» был открыт первый в республике казачий класс. В школе был создан методический центр для адаптации образовательных программ и подготовки нормативной документации по открытию казачьего класса в других населенных пунктах республики.

Статус «казачий класс» присваивается действующим классам, в программах которых сделан упор на изучение казачьих традиций. Для казачьих классов учителя разрабатывают специальные образовательные программы и тематические планы, готовят методические пособия с творческими заданиями, а также вопросы для закрепления изученного материала.

Казачий класс был создан с целью возрождения у младших школьников традиций и культуры казачества, изучения традиций и истории станицы и казачества, фольклора.

На открытии казачьего класса присутствовал глава республики Северная Осетия-Алания Вячеслав Битаров, который в своем выступлении отметил, что казаки всегда жили бок о бок с осетинами и представителями других национальностей, делали все для развития и укрепления благосостояния республики. И сегодня, среди юных казаков представители не только исторического казачества, но и армяне, поляки, осетины. Открытие первого для юных казаков класса, должно способствовать укреплению братства между представителями различных этносов, открывать новые возможности для изучения истории родного края.

Атаман терского казачьего войскового общества Александр Журавский посвятил двадцать шесть школьников, одетых в новенькую казачью форму одежды в юные казаки. Он вручил четвероклассникам их первые казачьи погоны, пожелал им успешно постигать историю терского казачества станицы, достойно заниматься допризывной подготовкой, постигать православные законы. Присутствовавший на празднике епископ Владикавказский и Аланский Леонид благословил детей «на продолжение святого и благого дела их предков».

Родители являются активными участниками образовательного процесса, их активно привлекают к сохранению казачьего уклада в семьях. Например, учат юных казаков владеть шашкой. Однако казачий уклад заключается не в том, чтобы скакать верхом на коне и махать шашкой, а в том, чтобы развивать у детей такие базовые ценности как: уважение к старшим, защита младших, трудолюбие, умение постоять за себя. Перечисленные ценности во многом сопрягаются с традициями других народов Северного Кавказа.

Помимо общеобразовательных дисциплин, учащиеся казачьих классов дополнительно знакомятся с историей, культурой, обычаями и традициями казаков, современной жизнью и деятельностью архонских казаков, а также основами православной культуры.

Казачьи песни и танцы звучат на всех внеклассных мероприятиях, которые проводятся в школе станицы Архонской. Учебно-воспитательный процесс формирует у детей гордость за подвиги своих предков, за быт и культуру казаков.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утв. Министерством образования и науки Российской Федерации 1 июня 2010 г. Стандарты второго поколения. Москва: Просвещение, 2010: 31. Available at: <http://www.minobr.ru/>
2. Кокаева И.Ю. Формирование межэтнической толерантности у младших школьников в поликультурной образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 276 – 278.
3. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания. *Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества*: материалы II Международной научной конференции. Под ред. канд. пед. наук доц., Л.В. Газаевой. Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. Владикавказ, Изд-во СОГПИ, 2008: 152 – 157.
4. Кокаева И.Ю. *Окружающий мир, 1 класс: учебное пособие*. (Допущен Министерством образования и науки Российской Федерации для использования в экспериментальном формате). Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2010.
5. Кокаева И.Ю. Значение поликультурной модели полилингвального образования в создании комфортной образовательной среды и психоэмоциональном оздоровлении младших школьников (на примере РСО-Алания). *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 57-8: 70 – 75.
6. Окопелов О.П. *Справочник по инновационным теориям и методам обучения, воспитания и развития личности: настольная книга педагога*: справочник. Москва: Директ-Медиа, 2015.
7. Коломыц Н.В., Кокаева И.Ю. Использование осетинских и казачьих народных игр в патриотическом воспитании младших школьников. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2015; 4: 29 – 32.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Utv. Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii 1 iyunya 2010 g. Standarty vtorogo pokoleniya. Moskva: Prosveschenie, 2010: 31. Available at: <http://www.minobr.ru/>
2. Kokaeva I.Yu. Formirovanie mezh'etnicheskoj tolerantnosti u mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 276 – 278.
3. Kambolov T.T. Polilingval'naya obrazovatel'naya model' v sisteme obrazovaniya RSO-Alaniya. *Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Pod red. kand. ped. nauk, doc., L.V. Gazevoj. Sev.-Oset. gos. ped. in-t. Vladikavkaz, Izd-vo SOGPI, 2008: 152 – 157.
4. Kokaeva I.Yu. *Okruzhayushij mir, 1 klass: uchebnoe posobie*. (Dopuschen Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii dlya ispol'zovaniya v 'eksperimental'nom formate). Vladikavkaz: Izd-vo SOGPI, 2010.
5. Kokaeva I.Yu. Znachenie polikul'turnoj modeli polilingval'nogo obrazovaniya v sozdanii komfortnoj obrazovatel'noj sredy i psiho'emocional'nom ozdorovlenii mladshih shkol'nikov (na primere RSO-Alaniya). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 57-8: 70 – 75.
6. Okolelov O.P. *Spravochnik po innovacionnym teoriyam i metodam obucheniya, vospitaniya i razvitiya lichnosti: nastol'naya kniga pedagoga: spravochnik*. Moskva: Direkt-Media, 2015.
7. Kolomyc N.V., Kokaeva I.Yu. Ispol'zovanie osetinskih i kazach'ih narodnyh igr v patrioticheskom vospitanii mladshih shkol'nikov. *'Ekonomichekije i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2015; 4: 29 – 32.

Статья поступила в редакцию 24.04.19

УДК 37

Myagkova S.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia),
E-mail: myagkova.sn@mail.ru

Litvinov S.V., Doctor of Sciences (History), Professor, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia),
E-mail: glorys62@mail.ru

Komova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Foreign Languages and Linguistics, Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: ekomova@rambler.ru

SPORT IN MODERN SOCIETY: A CRITICAL ANALYSIS OF TRADITIONAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF THE SOCIAL ROLE AND VALUES OF SPORT. The article presents the key traditional approaches and issues for sports seen as a social phenomenon and a social institution, providing versatile effect on the individual and society common in Western and Eastern Europe of the late twentieth and early twenty-first century. The authors of the article identify the main weak points of works of authorship, positioning these approaches. Algorithms for removing weak points at the levels of scientific-philosophical and scientific-social (sociological, political, historical, etc.) research are schematically indicated. The article notes that the sports movement as a mass social trend has acquired great importance as one of the factors of social integration, expressed in bringing people together and uniting them into groups, organizations, unions, clubs on the basis of common interests and activities.

Key words: philosophy and sociology of sport, structural and functional, value, social and ontological approaches, formal logic, social facts.

С.Н. Мягкова, д-р пед. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма г. Москва,
E-mail: myagkova.sn@mail.ru

С.В. Литвинов, д-р ист. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва,
E-mail: glorys62@mail.ru

Е.В. Комова, канд. пед. наук, зав. каф. Иностранных языков и лингвистики, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: ekomova@rambler.ru

СПОРТ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ И ЗНАЧЕНИЯ СПОРТА

В статье приведены основные, распространенные в Западной и Восточной Европе конца XX – начала XXI века традиционные подходы и проблемы рассмотрения спорта как социального феномена и социального института, оказывающего разностороннее воздействие (влияние) на личность и общество. Выявлены основные (типичные) недостатки авторских работ, позиционирующих подобные подходы. Схематично указано на алгоритмы устранения подобных недостатков на уровнях научно-философского и научно-социального (социологического, политического, исторического, прочее) исследования. В статье отмечается, что спортивное движение как массовое социальное течение приобрело немалое значение и в качестве одного из факторов социальной интеграции, выражающейся в сближении людей и объединении их в группы, организации, союзы, клубы на основе общих интересов и деятельности по их удовлетворению.

Ключевые слова: философия и социология спорта, структурно-функциональный, ценностный, социально-онтологический подходы, формальная логика, социальные факты.

В конце XX века – начале XXI в. философия и социология спорта отличались относительно большим разнообразием подходов к анализу и оценке социальной роли и значения спорта. Учитывая факт расширенного толкования на Западе терминов «философия» и «социология» как дисциплин, вбирающих в себя все социогуманитарное, а также значительного часть естественно-научного знания, в этом разнообразном калейдоскопе взглядов и суждений о современном спорте причудливо сплелись представления, надежды, чаяния, прогнозы футурологов, политологов, культурологов, социологов, философствующих общественных деятелей. В результате, мы получим много интересных работ о спорте, более или менее субъективного характера, с большой или меньшей степенной полноты и точности описывающих феномен спорта, как исходящих из его «внутренней природы», так и отталкивающихся от анализа его внешнего социального (экономического, этно-демографического, политического, культурного) влияния в современном социуме.

Нельзя сказать, что указанное разнообразие фрагментарных точек зрения и целостных подходов является сугубо эклектичным, не допускающим группировки и типологизации. Наоборот, при внимательном прочтении материалов, принадлежащих таким авторам как А. Воль (Andrzej Wohl), М. Аллиссон (Maria T. Allisson), К. Хайнеманн (Klaus Heinemann), К.Л. Стивенсон (C.L. Ste-

venson), чётко идентифицируется и просматривается влияние экзистенциализма, прагматизма, модернизма, гуманизма [1 – 4].

Таким образом, есть веские основания говорить об уже сложившихся социально-философских традициях Западной (и восточно-европейской) философии и социологии спорта, для которых характерны вполне типичные и узнаваемые подходы, к сожалению, с характерным для них, типичными научными недостатками как на формально-логическом так и на конкретно-содержательном уровнях. О каких, собственно, недочетах идет речь? Попробуем показать это в процессе нашего критического анализа.

Одним из самых типичных и традиционных для западной и восточно-европейской структурно-функциональный подход, соответственно, фокусирующий внимание на структурных особенностях и изменениях, а также на характерных социальных функциях спорта. Например, А. Воль в работе «Пolemika o roli sporta i ego znacheniya dlya sovremennoj civilizatsii» (Wohl A., 1987) [3] выделяет игровую (развлекательную), воспитательную (профилактическую), производительного (ищет как эффективное средство повышения производительности труда рабочих) функции спорта. Сам спорт при этом указанный автор делит на «спорт для всех» и «спорт высших достижений», подчёркивая, между тем, неотделимость этих структурных социальных феноменов друг от друга. Клаус Хайнеманн (Heinemann K.) и К.Л. Стивенсон в работе «Спорт как современный

социальный феномен: функциональный подход» (Stevenson C.L.) различают и позиционируют следующие функции в спорте:

- социально-эмоциональную (сохранение социально-психологической стабильности),
- социализационную (развитие личностных качеств),
- интеграционную (объединение и идентификация человека с коллективом),
- политическую (применение спорта в качестве политического инструмента),
- социальной мобильности (повышение социального престижа и рост материального благосостояния) и др.

Хайтеманн, в дополнение к данным, называет еще и биологическую функцию – функцию компенсации недостатка движения и тем самым положительного влияния на здоровье [4].

Как показывают проведенные опросы, люди, с детства занимающиеся спортом, убеждены, что спорт помог им воспитать веру в свои силы и возможности, а также умение ими воспользоваться. При этом спорт также учит идти на жертвы ради достижения цели. Уроки в спорте, которые усвоили юные спортсмены, впоследствии помогают и в жизни. Многие из спортсменов утверждают, что именно спорт сделал из них человека, способного быть личностью. Именно в спорте нагляднее всего реализуется принцип современной жизни – «рассчитывай на самого себя!». Это означает, что достижение успеха зависит, прежде всего, от личностных качеств человека: волевых навыков, трудолюбия, честности, инициативы, терпения.

Отношение к физической культуре и спорту населения в современную эпоху определяется, в первую очередь, рядом социальных факторов, которые стимулируют потребность к занятиям спортом, формируют спортивные интересы, определяют конкретные цели и мотивы в данной сфере деятельности.

В этой связи истинную природу и значение спорта в социуме, его глубинное понимание можно выявить только с учётом постоянного расширения взгляда на мир, меняющегося под влиянием бурного научно-технического прогресса и постоянно изменяющихся социально-экономических условий, а также участившихся опасными и чрезвычайными ситуациями. Тем самым чрезвычайно важно раскрыть глобальную роль спорта в развитии общества, связанную не только с сохранением здоровья и физической подготовленностью человека, но и, прежде всего, с формированием целостной, многогранной личности.

В результате, необходимо осветить ценностный подход к развитию личности. К примеру, польский автор София Жуковская в работе «Воспитательные (образовательные) ценности спорта» (Zucovska S.) рассматривает следующие типы ценностей личностного совершенствования:

- интеллектуальные (связанные с умственной активностью),
- эстетические,
- социоцентрические (социально-групповые оценки),
- аллоцентрические (индивидуальное позиционирование),
- престижные,
- материальные,
- гедонистические,
- эмоциональные [1].

С определённым допущением к представителям ценностного подхода можно отнести молдавского философа спорта Н.Н. Визитея, который в своей работе «Основные тенденции влияния спорта на личность» (Визитей Н.Н.) [1] рассуждает о том, что спорт через соревнования постоянно способствует самоопределению спортсмена через сопоставления с соперниками, тем самым побуждая и перманентному саморазвитию. Это во-первых. А во-вторых, спорт, по мнению Визитея, может постоянно подпитывать стремление к успеху, в том числе и как часть индивидуалистическому «успеха в борьбе за выживание». Таковы, на его взгляд, «две модели самоопределения личности» и «две модели успеха» в спорте, в спортивной деятельности.

В указанном моделировании заключен переход к третьему (из наиболее распространенных в литературе) подходу к проблеме социальной роли и значения спорта в современном обществе, а именно, к онтологическому подходу, рассматривающему спорт через фиксацию его социального бытия-существования, то есть экзистенциального или прагматического. Причём, к сожалению, в подавляющем большинстве случаев в данный подход реализует себя абстрактно-декларативно и фактологически-событийно, как бы ни странно звучало такое сочетание, при котором абстрактные выводы делаются на основе указания на отдельные события, на слова и высказывания отдельных авторитетных людей. Увы, данный подход угадывается в работах таких авторов, как:

- Дитрих Курц («Смысл спорта изменяется», 1986);
- Збигнев Кравчик («Спорт и современные образцы культуры», 1980);
- Гюнтер Люшен («Спорт и культура», 1980);
- Калеви Хейнила («Этнические принципы спорта», 1974);
- Кайя Мишель («Есть ли мораль в спорте?», 1993) [1].

В рамках социально-онтологического подхода написано множество работ по функциональной философии, этике и эстетике спорта, то есть работ аксиологического характера, с трудом квалифицируемых как научные, такими известными философами спорта, как Клаус Матер, Вильям Морган, Дэвид Фетчилд.

Мы совершенно согласны с последней точкой зрения, но с существенным дополнением: научности и по форме и по содержанию в принципе не хватает многим, если не всем традиционным подходам. В чём такая недостаточность выражается конкретно?

1. Во-первых, в этих подходах не проявляется философия как учение (знание) о всеобщем в бытии и познании. Потому спорт рассматривается, максимум, как вымоченный в социум социальный институт, а не как сфера, по-своему проявляющая законы функционирования и развития социальной системы в целом. Не установлены системы связи спорта с экономической, правовой, политической, собственно социальной сферами. Не выявлена специфика экономических, социальных, политических моделях спорта – моделей, реально существовавших или существующих в XX веке в США, Западной Европе. Соответственно, философское предвидение не имеет глубины и полноты.

2. Во-вторых, в рассматриваемых подходах отчасти отсутствуют или нарушаются законы и правила формальной логики (определения и деления понятий, следование истинности при преобразовании суждений, правила и модусы простого категорического силлогизма, структура доказательства и опровержения, этапы построения гипотезы). Математические и статистические моделирования отсутствуют вообще. В данных обстоятельствах трудно говорить о логично-математической правильности выводов.

3. В-третьих, из всего обилия научно-теоретических и научно-практических методов и общенаучных операций в редких случаях применяется эмпирический метод опроса, но без указания на научно-исследовательскую программу, в частности, на описание генеральной и выборной совокупности. В данных обстоятельствах многие выводы не могут носить характера научно корректной аналитической справки.

4. В-четвёртых, подмена социальных фактов чисто собственным рядом примеров не позволяет выделить реально действующие социальные законы и закономерности, а абстрактная интерпретация событий противоречит принципу конкретности истинности, что выводит авторов за рамки конкретно-исторического исследования в утопию абстрактного морализаторства.

Объём статьи позволяет лишь наметить общую схему научно-философской коррекции традиционных подходов философии и социологии спорта к анализу данного социального феномена. Однако даже на этом этапе критического анализа понятно, что положиться на подавляющее большинство выводов приведённых выше работ как на достоверные или высоко вероятностные – не представляется возможным. Следовательно, реальной научной и практической ценности многие из них могут и не представлять ни для философов науки, ни для спортивных педагогов и руководителей. К чести рядов авторов следует отметить, что они и сами осознают научно-философскую недостаточность своих подходов, сообщая об этом со всей очевидностью. Приведём цитату:

«Каковы специфические ценности спорта и в чем они заключаются? На эти вопросы о спорте написано много и положительного и отрицательного. Каждый раз эти дискуссии оставляют много сомнений, некоторые ощущение неудовлетворения и уверенность в том, что в спорте сказано, и что, возможно, не было сказано самое главное» [3, с. 97].

Между тем, рассматривая современные взгляды на спорт можно сказать следующее: спорт пронизывает все уровни современного социума, оказывая широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности общества. Спорт оказывает значительное влияние на деловую жизнь социума, национальные отношения, формирует этические ценности, образ жизни людей и даже моду. Доказано, что спорт обладает мощнейшей социализирующей силой. Политики, учёные, общественные деятели, сами спортсмены рассматривают спорт как национальное увлечение, которое способно сплотить общество единой национальной идеей, активизировать у граждан стремление к успеху, к победе [4 – 7]. Для нашей страны это всё убедительно показало проведение в 2018 году в Москве чемпионата мира по футболу и других крупнейших международных соревнований.

Огромная роль отводится современному спорту и в работе с взрослым населением. Он является средством оздоровления, защиты от неблагоприятных последствий научно-технического прогресса с характерным для него резким уменьшением двигательной активности в трудовой деятельности и в быту. Спорт является одной из популярных форм организации здорового досуга, отдыха и развлечений. Наиболее наглядно это проявляется в массовом спорте, когда не ставится цель достижения высоких спортивных результатов.

Функция социальной интеграции и социализации личности в спорте является одним из мощных факторов вовлечения людей в общественную жизнь, приобщая к ней и формирования у занимающихся опыта социальных отношений. На этом основании его важная роль в процессе социализации личности.

Спортивное движение как массовое социальное течение приобрело немалое значение и в качестве одного из факторов социальной интеграции, т. е. сближения людей и объединения их в группы, организации, союзы, клубы на основе общих интересов и деятельности по их удовлетворению. Тем самым спорт давно уже занял одно из ведущих мест в международном общении. Неудивительно, что международные спортивные связи выросли в нашу эпоху до глобальных размеров, а такие формы спортивного движения, как «спорт для всех» и Олимпийское движение, стали широчайшими интернациональными течениями современности.

Библиографический список

1. *Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта*. Составители: В.И. Столяров и др. Москва: Физическая культура, 2005; Ч. 2.
2. *Место и роль физической культуры и спорта в современном обществе*. Available at: [sdushor-kotovsk.68edu.ru/.../Mesto i rol fizicheskoy kultury i sporta v sovremennom obshh](http://sdushor-kotovsk.68edu.ru/.../Mesto_i_rol_fizicheskoy_kultury_i_sporta_v_sovremennom_obschsh)
3. Wohl A. Controversies as to the role of sport and its significance for Contemporary Zivilisation. Scientific Yearbook: Studies in the Theory of Physical. *Education and Sport*. 1987; Vol.1. Polish Scientific Publishers: 97 – 115.
4. Heinemann K. *Einführung in die Sociologie des Sports*. Schorndorf: Hofmann Verlag, 1980: 198 – 211.
5. Магин В.А. Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту. *Вестник спортивной науки*. 2006; 1: 43 – 47.
6. Садовой В.П. Студенческий спортивный клуб как эффективная форма воспитания студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 352 – 354.
7. Садовой В.П. Основные подходы развития студенческого спорта в зарубежных вузах. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 57-8: 192 – 199.

References

1. *Hrestomatiya po sociologii fizicheskoy kul'tury i sporta*. Sostaviteli: V.I. Stolyarov i dr. Moskva: Fizicheskaya kul'tura, 2005; Ch. 2.
2. *Mesto i rol' fizicheskoy kul'tury i sporta v sovremennom obschestve*. Available at: [sdushor-kotovsk.68edu.ru/.../Mesto i rol fizicheskoy kultury i sporta v sovremennom obshh](http://sdushor-kotovsk.68edu.ru/.../Mesto_i_rol_fizicheskoy_kultury_i_sporta_v_sovremennom_obschsh)
3. Wohl A. Controversies as to the role of sport and its significance for Contemporary Zivilisation. Scientific Yearbook: Studies in the Theory of Physical. *Education and Sport*. 1987; Vol.1. Polish Scientific Publishers: 97 – 115.
4. Heinemann K. *Einführung in die Sociologie des Sports*. Schorndorf: Hofmann Verlag, 1980: 198 – 211.
5. Magin V.A. Kompetentnostnaya model' specialista po fizicheskoy kul'ture i sportu. *Vestnik sportivnoy nauki*. 2006; 1: 43 – 47.
6. Sadovoy V.P. Studencheskiy sportivnyy klub kak `effektivnaya forma vospitaniya studencheskoy molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 352 – 354.
7. Sadovoy V.P. Osnovnye podhody razvitiya studencheskogo sporta v zarubezhnykh vuzakh. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*. 2017; 57-8: 192 – 199.

Статья поступила в редакцию 30.04.19

УДК 371

Rajabov I.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Decorative Applied Art and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rajabov-izo@mail.ru

Magomedgadzhieva E.M., senior lecturer, Department of Arts and Crafts and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rajabov-izo@mail.ru

THE ACTUALIZATION OF THE TRADITION OF FOLK COSTUME IN ART EDUCATION AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article deals with issues, especially the tradition of folk costume of Dagestan in art education and aesthetic education of schoolchildren. The role and importance of folk traditions in the education of schoolchildren on the basis of optimal involvement of creative pedagogical potential of folk costume in art education of schoolchildren are emphasized. In the modern era, traditional clothing becomes interesting to scientists, designers, fashion designers and teachers. National costume is the pinnacle of folk decorative art. It focuses on many different crafts. Folk costume is an expression of the essence of the people through the external vestments. The authors conclude that the pedagogical potential of folk art traditions testifies to the possibility of using Dagestan folk costume as an effective means of art education, aesthetic education and formation of aesthetic culture of schoolchildren.

Key words: features of traditions, art education, aesthetic education, folk costume of Dagestan, school students.

И.М. Раджабов, д-р пед. наук, проф. каф. декоративно-прикладного искусства и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: rajabov-izo@mail.ru

Э.М. Магомедгаджиева, ст. преп. каф. декоративно-прикладного искусства и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: rajabov-izo@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО КОСТЮМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В статье рассматриваются вопросы, особенности традиции народного костюма Дагестана в художественном образовании и эстетическом воспитании школьников. Особо подчёркивается, роль и значимость народных традиций в воспитании школьников на базе оптимального привлечения творческого педагогического потенциала народного костюма в художественном образовании школьников. В современную эпоху традиционная одежда становится интересна ученым, дизайнерам, модельерам, педагогам. Национальный костюм является вершиной народного декоративного искусства. В нём сфокусировано множество различных ремёсел. Народный костюм служит выражением сущности народа через внешнее облачение. Авторы делают вывод о том, что педагогический потенциал народных традиций свидетельствует о возможности использования дагестанского народного костюма как эффективного средства художественного образования, эстетического воспитания и формирования эстетической культуры школьников.

Ключевые слова: особенности традиций, художественное образование, эстетическое воспитание, народный костюм Дагестана, учащихся школ.

Традиции имеются в истории и культуре каждого народа, нации и государства. В истоках традиций лежат как географические условия, историческая преемственность, так и влияние социально-экономического уклада общества. Во все времена общество нуждалось не только в преобразовании, но и в усвоении и поддержании существующих традиций, которые являются основным фондом культуры, результатом новаторской деятельности предшествующих поколений. Национально-художественные традиции находятся в постоянном движении: изменения общественной жизни влияют на их развитие и обогащение. Культурные и художественные традиции народа есть тот основной, неисчерпаемый фонд, освоив и используя который художник-созидатель может сотворить нечто новое, достичь еще одной вершины в искусстве. Накопленный народом художественный опыт есть результат творческих усилий, находок целого ряда поколений людей. Он же, в свою очередь, служит основой дальнейших достижений в художественном творчестве. Опыт художественной культуры базируется на историческом общественном развитии, переходе к более совершенным общественно-историческим формациям.

Народная художественная культура включает в себя все ценное, что имеется в художественном наследии всех национальностей, народов нашей Родины,

в их бытовых традициях, особенностях. Наиболее наглядным примером в этом отношении может служить республика Дагестан. Эта республика по-своему уникальна: здесь живёт множество коренных народностей, различных в языковом и культурном отношении. Что особенно характерно для дагестанцев – это удивительно развитое уважение к опыту старших, к наследию предков. Однако это отнюдь не означает какого-то застоя в художественном творчестве: наследие служит опорой, творческой основой для поиска новых форм художественного выражения. Опыт, накопленный предками, позволяет новым поколениям усвоить основные эстетические понятия, практические художественные навыки и умения.

Художественно-ремесленные традиции – это ничем не заменимая школа эстетического воспитания. Они вырабатывают трудолюбие, усидчивость, аккуратность, тщательность, т. е. именно те черты, которые мы должны перенять у педагогической практики народа, так как именно они наиболее ярко выражены в образцах мастеров народного прикладного искусства. Это положение служит основой для того, чтобы мы на сегодняшнем этапе могли работать над более гармоничным развитием учащихся средней общеобразовательной школы.

Их эстетическое воспитание не должно сводиться к выработке и привитию навыков только лишь к одному из видов или жанров изобразительного

искусства. Национальные художественные традиции должны стать не догмой, а самой необходимой ступенью для усвоения основополагающих принципов изобразительного искусства, векового интернационального художественного опыта.

В преподавании изобразительного искусства необходимо стоять на позициях диалектического подхода к соотношению национальных и интернациональных факторов – традиций и исторически сложившихся форм художественной деятельности, и вместе с тем многовекового опыта международной художественной культуры.

На богатейшем и разнообразнейшем фоне художественного творчества народов страны прикладное искусство Дагестана занимает особое место. Оно имеет множество жанров, технических приемов, декоративных мотивов и форм, исторически сложившихся навыков, художественных традиций.

Вершиной народного декоративного искусства является национальный костюм. В нем сфокусировано множество различных ремесел. Они не просто соподчинены между собой, а служат выражением сущности народа через облачение.

Народная одежда, привычно относимая к области материальной культуры, фактически является одним из важнейших проявлений духовной культуры. Одежда представляет в определенном смысле продолжение человеческого тела, наиболее непосредственно воспринимаемую окружающими «внешнюю» часть человеческой личности. Наш костюм отображает тот наглядный, сознательно конструируемый образ, в каком данный человек хочет предстать перед внешним миром, и ту часть его социального окружения, являющуюся ориентиром его притязаний, с которой он ищет отождествления.

Применительно к традиционному дагестанскому костюму нами были изучены такие искусствоведческие аспекты, как поэтика народного костюма, его художественная образность, символичность, система выразительных средств и др., сделан анализ коллекций одежды дагестанских модельеров последних десятилетий, выполненных с использованием народных традиций [1–5].

Значительный вклад в изучение народного искусства и культуры и, прежде всего, декоративно-прикладного творчества внесли исследования П.Г. Богатыревой, В.М. Василенко, Т.Я. Шпикиловой, М.А. Некрасовой, Д.А. Рыбакова, А.Б. Салтыкова, отражающие осмысление народного искусства в философском, культурном, художественно-эстетическом, этнографическом и воспитательных аспектах.

Народный костюм как феномен культуры рассмотрен в работах Э.М. Андросовой, Т.И. Игнатъевой, М. Калашниковой, Г.С. Масловой, Ю.В. Одношовой, Г.А. Плужниковой, Г.Н. Прытковой и др.

Большое значение в исследовании русско-национального костюма внесли Е.Н. Студенцкой, Г.С. Масловой, О.А. Сухаревой, Н.А. Лебедевой, Л.А. Молчановой, Т.А. Крюковой, С.В. Иванова, В.С. Зеленчука, И.Я. Богуславской, Б.А. Рыбакова и др.

Изучение теоретических аспектов проблемы потребовало обращения к трудам отечественных ученых-этнографов С.А. Токарева, Е.М. Шиллинга, С.Ш. Гаджиевой, Г.А. Сергеевой, А.Г. Булатовой, искусствоведам В.И. Воронов, В.М. Василенко, П.М. Дибирова, Г.Я. Мовчана, С.О. Хан-Магомедова, М.М. Маммаева, Д.А. Чиркова, Э.В. Кильчевской, Д.М. Атаева и др.

Отдельные аспекты изучения костюма и использование деятельности по его созданию рассматривались в исследованиях Т.В. Гановой, Е.В. Плотноковой, Л.В. Стратоновой, Е.В. Ковешниковой, Ю.В. Коваленко, в которых выступал как средство активизации творческого поиска, развития эстетической культуры обучаемого и дизайнерского мышления. Т.Н. Тропина рассматривала русский народный костюм в контексте народной художественной культуры.

С.П. Исенкой исследовала эстетику русского народного костюма и проблемы его сценического воплощения.

Особый научный-методический интерес в плане возрождения нравственной, этнопедагогической, национально-художественной культуры, представляют работы ученых-педагогов республики Дагестан, М.М. Байрамбекова, И.М. Раджабова, А.М. Магомедова, Д.М. Мамаева, З.З. Сулейманова, Ш.А. Мирзоева, А.Н. Нюдурмагомедова, С.М. Гаджимурадова, П.Н. Магомедовой, С.Р. Дамадановой и др.

Дагестанский национальный костюм как историко-этнографический объект материальной художественной культуры рассмотрен в трудах ученых-этнографов Д.Н. Анучина, И. Березина, С. Броневского, В. Виллера Де Лиль – Адама, Л.В. Виноградова, С.Ш. Гаджиевой, Н. Дубровина, Е. Маркова, А.Л. Натасона, П.С. Пржецлавского, П. Петухова, П. Свиридского, Н. Семенова, Н.П. Соболевой, Э.Г. Торчинской, Е.М. Шиллинга и др.

Значимым для педагогов-дизайнеров является коллективный труд А.Г. Булатовой, С.Ш. Гаджиевой и Г.А. Сергеевой и др.

Следует отметить, что современные дагестанские художники такие, как В.М. Агошкина, А.Б. Джетере, Г. Умаханова, Ш. Алиханов, З.Г. Ганиева и др., также постоянно проявляют интерес к дагестанскому этническому костюму, создавая свои модели, коллекции.

Некоторые вопросы контрастно-композиционных решений в дагестанской одежде и возможностей их использования в современном моделировании посвящены исследования Р.Г. Гаджихановой, М.И. Алибековой, М.К. Султановой.

Большое значение для нас имеют наброски и зарисовки национальных костюмов, выполненные художниками Г. Гагариным, Т. Горшельтом, В. Тиммом, Е. Лансером, М. Джамалом, М. Хизроевым, Г. Крулевым, В. Черемушкиным.

Художественная система традиционного дагестанского костюма рассматривается в совокупности всех её составляющих: образно-выразительных средств, особенностей различных школ, места костюма в эстетическом пространстве общественного и частного быта, перспектив использования народных традиций в современном моделировании.

Специфика дагестанского народного костюма определяется его принадлежностью к народному искусству, что делает его неотъемлемой частью предметного мира человека, частью его повседневной жизни и в то же время выделяет его в самостоятельный вид народного искусства по присущим ему художественно-эстетическим особенностям. «Любая мода, в какой бы стране она не рождалась, должна трансформироваться под влиянием культурных традиций, этнических и социальных факторов, присущих этой стране или региону» – считает Анна Джетере [4].

Эти особенности выражаются в системе существовавших традиционных эстетических принципов, которые определяли взгляд народа на красивую одежду вообще. К ним относятся удобство одежды, яркость и нарядность ткани, крой, дающий четкий силуэт, выразительный декор, яркий и жизнеутверждающий колорит, обостряющий декоративное звучание костюма. Таким образом, в народной одежде объединились глубокая целесообразность и красота. Подобное единство позволяет нам; использовать его свойства и педагогический потенциал в процессе художественного образования эстетического воспитания школьников.

Специфические особенности дагестанского народного костюма как объекта эстетически, познавательной и художественной деятельности выражаются в особенностях его образного содержания, несущего в себе глубокое эстетическое и образовательное содержание.

Проблема использования традиций народного искусства в художественном образовании подрастающих поколений является одной из приоритетных. Специалисты, художники, педагоги едины во мнении, что народные художественные традиции имеют огромный педагогический потенциал и востребованы в практике эстетического воспитания и формирования художественной культуры школьников.

Не являются исключением и художественные традиции искусства Дагестана, которыми славится наша республика. Одним из важных видов народного традиционного искусства и культуры Дагестана является народный костюм, использование которого в преподавании основ изобразительного искусства в школе, может способствовать формированию гармонически развитой личности. Рассмотрим педагогический потенциал традиций изготовления народного костюма народами Дагестана.

С древних времён человек прикрывал свое тело, но не только для того, чтобы защитить от различных климатических воздействий и злых сил, но и чтобы выделить себя из всей окружающей толпы, выразить свою индивидуальность и превосходство.

В отношении народного костюма требуется подчеркнуть, что они выполняют функцию организации ментальной сущности человека. И применительно к костюму «архетип может быть понят не как определенный мотив или психологическая структура, но как система мироощущения с присущей ей внутренней логикой» [1, с. 10]. Такой вывод делает П.Р. Гамзатов, анализируя вопросы методологии архетипического в декоративно-прикладном искусстве. Нельзя не согласиться с мнением автора, аргументировано доказывающего, что канонизированных художественных системах «архаики» человек не просто делает и использует предметы, вещи, но и ощущает их непосредственное влияние на себя, структуру своего локуса, природу и космос в целом, их внутреннюю сгармонизированность с тектоническим, пространственным, духовным и другими космическими системами, с космическими ритмами» [1, с. 43].

Поэтому первоочередной задачей изучения народного костюма в учебных заведениях является высветивание того, что в своей конструкции и декоративном оформлении национальная одежда заключает в себе картину мира. Более того, как и другие вещи – произведения архаического искусства, костюм создает человека и «человеческое».

«Костюм народный и современный модный костюм формируются по противоположным законам. Если основные принципы композиции народной одежды сохраняются веками (время вносит что-то новое лишь в отдельные элементы), то главная задача моды – как можно чаще изменять внешний облик человека», – отмечает известный исследователь костюма М. Мерцалова [5, с. 13]. Народный костюм в наши дни превратился в звено, которое связывает художественное прошлое народа с его настоящим и будущим, не допуская легкомысленных, поверхностных обращений интерпретаций. К счастью, это хорошо понимает большинство современных дагестанских художников-модельеров, не в меру декорированных. Такой упрощенный и растрепанный народный костюм принес больше вреда, нежели пользы и если даже популяризировался, то, скорее, со знаком минус.

Не надо быть большим специалистом в данной области, чтобы знать, как при всей своей общности сложен и интересен Дагестан в этнографическом плане.

Ярким примером, иллюстрирующим это, как раз и является традиционная женская одежда. В отличие от мужского костюма, почти идентичного на всей тер-

ритории Дагестана, женский костюм прекрасно сохранил свои архаические черты и локальные особенности.

На это указывает в своем монументальном исследовании С.Ш. Гаджиева: «По способу ношения платья, платка, а иногда по их форме и расцветке, по видам обуви, головным уборам и украшениям нередко можно безошибочно определить не только этническую принадлежность женщины, но и сказать, из какого она общества или аула» [2, с. 5].

Дагестанская народная одежда необычайно разнообразна по форме, используемому материалу художественной композиции и декору. В каждом костюме – свой художественный образ, своя индивидуальная выразительность.

Традиционная одежда народов Дагестана, как одно из уникальных явлений материальной и духовной культуры, возникшая как рукотворный предмет утилитарного назначения, обладает в то же время идейно-образным содержанием, что объясняется многообразием ее функций.

В течение столетий народный костюм отшлифовывался, согласовывались элементы, отменялось все случайное и сохранялось только самое понятное, доступное, самое дорогое людям, внесенное в тот или иной костюм, свои понятия о красоте.

Костюм может многое рассказать об эпохе, в которую был создан. Костюм как объект национальной культуры, теснейшим образом связан с историей своего народа, традициями и является ценным источником для изучения духовных и эстетических возможностей его создателей. Народный костюм – это уникальное явление материальной и духовной культуры, богатейший источник развития, обновления и обогащения ассортимента современной одежды. Для решения проблемы развития народных традиций в современном костюме, особо важным является знание первоисточника.

Исследованию народного костюма посвящено немало трудов. Но наиболее полные сведения по дагестанскому народному костюму представлены в труде этнографа Гаджиевой С.Ш. Одежда народов Дагестана [2]. «Народный костюм в целом, а дагестанский в частности, это глубочайший пласт традиционной национальной культуры, который для исследователя современного костюма является многогранным научным и творческим источником» [2].

По мнению Е.В. Соколовой, традиционный народный костюм всех населений является социокультурным маркером народа, дающим возможность

определить историю, культурные традиции и отношение к окружающему миру.

Сведения об одежде народов Дагестана, зафиксированные в письменных источниках, её изображение на рисунках, древней скульптуре, а также устная традиция позволяют заключить, что традиционные черты народной одежды формировались в течение многих веков. «Некоторые сведения об одежде древних народов Дагестана представляют бронзовые статуэтки, найденные при раскопках археологических памятников IV века» [3].

Каждый народ получает в наследство от предыдущих поколений материальные и духовные ценности. Велико значение и художественного наследия Дагестана для дальнейшего развития его культуры, в частности народного костюма.

В последние годы заметно возрос интерес к многовековой традиционной культуре республики, в частности, к отдельным элементам одежды.

Так, в современном костюме народностей Республики Дагестан используются мотивы традиционной горской одежды, чаще в виде отделки, украшения, вышивки. Значительным фактором обновления народной женской одежды Дагестана явилось расширение художественно-эстетического пространства культуры, рост эстетических потребностей населения.

Современная эпоха диктует новые «правила» и традиционный костюм все больше уходит в прошлое, в музейные фонды и экспозиции. Однако, сегодня традиционная одежда становится интересна не только ученым, дизайнерам, модельерам, но и педагогам. Знакомство с народным костюмом проходит на уроках изобразительного искусства и технологии, начиная с начальных классов обучения. Первоначально учащимся на уроках изобразительного искусства предлагают освоить технику рисования различных видов народного костюма – мужского и женского, а в более старшем возрасте учащиеся привлекаются к пошиву народного костюма на уроках технологии. Данные темы предусмотрены в рамках регионального компонента в программах данных учебных дисциплин [6; 7].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что педагогический потенциал народных художественных традиций свидетельствует о возможности использования дагестанского народного костюма как эффективного средства художественного образования, эстетического воспитания и формирования эстетической культуры школьников. Данное направление является крайне актуальным в процессе приобщения подрастающего поколения к истокам национальной культуры.

Библиографический список

1. Гамзатова П.Р. *Архаические традиции в народном декоративно-прикладном искусстве (к проблеме культурного архетипа)*. Москва, 2004.
2. Гаджиева С.Ш. *Одежда народов Дагестана*. Москва 1981.
3. Гаджиханова Р. *Дагестанский костюм*. Махачкала, 2010.
4. Джетере А. Что необходимо знать ... *Дагпрессинфо*. 1997; 27.
5. Мерцалова М.Н. *Поэзия народного костюма*. Москва, 1988.
6. Магомеддибиров З.А., Юсупхаджиева Т.В. *Формирование эмоционально-ценностного отношения дошкольников и младших школьников к изобразительной деятельности*. Махачкала, 2014.
7. Магомеддибиров З.А., Юсупхаджиева Т.В. Изобразительная деятельность детей 6-7 лет в развитии эмоционально-ценностных отношений. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; 11: 115 – 118.

References

1. Gamzatova P.R. *Arhaicheskie tradicii v narodnom dekorativno-prikladnom iskusstve (k probleme kul'turnogo arhetipa)*. Moskva, 2004.
2. Gadzhieva S.Sh. *Odezhd narodov Dagestana*. Moskva 1981.
3. Gadzhihanova R. *Dagestanskij kostyum*. Mahachkala, 2010.
4. Dzhetere A. Chto neobidno znat' ... *Dagpressinfo*. 1997; 27.
5. Mercialova M.N. *Po'ezija narodnogo kostyuma*. Moskva, 1988.
6. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. *Formirovanie 'emocional'no-cennostnogo otnosheniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov k izobrazitel'noj deyatel'nosti*. Mahachkala, 2014.
7. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzhieva T.V. Izobrazitel' naya deyatel'nost' detej 6-7 let v razviti 'emocional'no-cennostnyh otnoshenij. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; 11: 115 – 118.

Статья поступила в редакцию 06.05.19

УДК 372.800.4

Smolyakova L.L., senior teacher, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: knaus.larisa@gmail.com

Piyanzin A.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: bio7777777@mail.ru

Polovikova O.N., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: ponolgap@gmail.com

PROFESSIONAL DIRECTION OF BACHELOR PROGRAMMING COURSE WITH DUE CONSIDERATION OF STATE PRIORITIES FOR DEVELOPMENT OF DIGITAL ECONOMY. The article deals with problems of professional direction of university programming course for bachelors specializing in the field of designing, developing and accompanying of modern digital technology. This demand for forming of market-oriented training of specialists are getting especially actual regarding the state priorities for the development of digital economy. Besides, this sphere is getting increasingly attractive for university graduates and is rather competitive in career guidance. The presented educational methods, selection of teaching and course materials, choice of basic teaching techniques in this training course during lectures and practical activities is directed to tackle the problem.

Key words: university education, professional training, digital economy, programming course.

Л.Л. Смолякова, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: knaus.larisa@gmail.com

А.И. Пиянзин, канд. мед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: bio7777777@mail.ru

О.Н. Половикова, канд. ф.-м. наук доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: ponolgap@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КУРСА ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ С УЧЁТОМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье рассмотрены проблемы профессиональной направленности вузовского курса программирования для бакалавров, которые специализируются в области проектирования, разработки и сопровождения современных информационных технологий. Данное требование к формированию рыночно ориентированной подготовки специалистов становится особенно актуальным в связи с государственными приоритетами развития цифровой экономики. Кроме того, данная область деятельности становится привлекательной для выпускников высшей школы и выступает сферой конкурентных отношений в профориентационной деятельности. Представленная в статье методика организации учебного процесса, подбор учебного материала, выбора базовых образовательных технологий в конкретном учебном процессе на лекциях и практических занятиях направлена на решение рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, цифровая экономика, учебный курс по программированию.

Проблемы повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов рассмотрены, например, в работах [1; 2]. Данное требование становится особенно актуальным в настоящее время для специалистов в области проектирования, разработки и сопровождения современных информационных технологий. Так в ходе последнего Петербургского международного экономического форума В.В. Путин много говорил о цифровой экономике. На пленарном заседании президент выразил уверенность в том, что российские IT-компании, безусловно, глобально конкурентны. «Отечественные специалисты не просто предлагают наилучшие уникальные программные решения, а, по сути, создают новую сферу знаний, новую среду для развития экономики и жизни», – сказал президент. Говорилось о том, что необходимо сформировать принципиально новую, гибкую нормативную базу для внедрения цифровых технологий во все сферы жизни. На форуме обсуждались шаги, которые будет предпринимать государство для решения этой задачи. В частности, президент призываеткратно увеличить выпуск специалистов в сфере цифровой экономики, добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого призывает серьезно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. У нас очень хорошая математическая школа, программирование развивается очень активно, много хороших технологических заделов. Надо только обеспечить рынок для наших программистов. «Повторю, цифровая экономика – это не отдельная отрасль. По сути, это основа, которая позволяет создавать качественно новые модели бизнеса, торговли, логистики, производства, изменяет формат образования, здравоохранения, госуправления, коммуникаций между людьми, а, следовательно, задает новую парадигму развития государства, экономики и всего общества». В связи с этим остро встает вопрос подготовки кадров по информационным технологиям и как следствие этого совершенствование педагогических методик преподавания информатики и основ программирования, как важнейшего элемента в подготовке IT [3].

Анализ реальной востребованности кадров на примере Алтайского края показывает, что востребованность экономистов, юристов в последние годы значительно сократилась, сократилось и число бюджетных мест в вузы по этим специальностям. При этом конкурсы там остались самые высокие. Свои профориентационные беседы со школьниками и их родителями, мы начинаем с предложения будущим абитуриентам – зайти в интернет на сайты работодателей и посмотреть, какие специалисты и в каких областях требуются. Какая заработная плата им предлагается и что для этого, надо знать и какими навыками владеть. По результатам сайта barnaul.hh.ru работа программиста оценивается значительно выше средней заработной платой. Для нашего региона – достаточно высокая заработная плата. Это говорит о том, что в настоящее время специальности, связанные с информационными технологиями востребованы в стране и за её пределами. По данным barnaul.hh.ru, требуются программисты начинающие и «продвинутые», с определённой квалификацией и знанием разных языков программирования, готовые учиться и развиваться. Вот и предлагается абитуриентам определиться, кем и в каких областях они бы хотели трудиться. А затем посмотреть рабочие программы специальностей и направлений: найти необходимые для трудоустройства учебные курсы и определиться с вузом и факультетом, чтобы в дальнейшем заниматься той профессией, которая бы приносила моральное и финансовое удовлетворения. Следует отметить, что количество бюджетных мест в вузах края по IT-направлениям год от года растёт. С одной стороны, растёт и проходной балл для поступления на эти профильные факультеты. С другой стороны, в последнее время наблюдается ярко выраженная дифференциация подготовки абитуриентов в области информационных технологий. Тому есть как объективные (существенное техническое и методическое различие в оснащении средних учебных заведений, разный уровень подготовки преподавателей, малое количество часов), так и субъективные (нежелание учителей готовить школьников к ЕГЭ по предмету, из-за возможных «низких» баллов, не придерживаются стандартов в преподавании дисциплины) причины. В результате на одном полюсе – школьники, порой одарённые, но не аттестованные по предмету, на другом – имеющие подготовку на уровне первого курса, а где-то посередине – лишь косвенно знакомые с офисными приложениями [4]. Барьером обучения бакалавров в этих условиях выступают единый стандарт и единая программа подготовки, которая исторически сформировалась с учётом особенностей направления

подготовки. В этих условиях мы наблюдаем большой отсев способных, но неподготовленных студентов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по дисциплине «Основы программирования» предусматривает изучение объектно-ориентированного подхода к программированию, что оказывается практически невозможным без предварительной базовой подготовки обучаемых. Поэтому, как правило, обучение программированию, приходится начинать с азов. И здесь немаловажную роль играет, какой язык программирования изучать в курсе «основы программирования». На факультете математики и информационных технологий (ФМИИТ) в качестве «первого» языка, который изучается в данном курсе, последнее десятилетие изучается язык Си. Почему Си? Актуален ли данный язык в настоящее время? Решает ли он все методические аспекты необходимые для обучения алгоритмическим языкам программирования.

С одной стороны, язык программирования Си – универсальный язык программирования, который завоевал особую популярность у программистов, благодаря сочетанию возможностей языков программирования высокого и низкого уровней. Большинство программистов предпочитают использовать язык Си для серьезных разработок потому, что их привлекают такие особенности языка, как свобода выражения мыслей, мобильность и чрезвычайная доступность. Язык Си даёт возможность программисту осуществлять непосредственный доступ к ячейкам памяти и регистрам компьютера, требуя при этом знания особенностей функционирования ЭВМ. В этом Си схож с языком низкого уровня – ассемблером, хотя на самом деле он представляет собой гораздо более мощное средство решения трудных задач и создания сложных программных систем. Программы, написанные на языке Си, как правило, можно перенести в любую другую операционную систему или на другой компьютер, либо с минимальными изменениями, либо вообще без них. Спрос на специалистов по языку Си не слишком велик, но достаточно стабилен, но при этом, в связи со спецификой разрабатываемых на Си программ, требования к таким программистам очень высокие. При этом учить Си можно и нужно, ведь большинство современных языков «выросли» именно из него.

Язык Си оказал существенное влияние на развитие индустрии программного обеспечения, а его синтаксис стал основой для таких языков программирования как C++, C#, Java, PHP и др., которые изучаются на факультете на старших курсах, вследствие этого, осуществляется преемственность курсов, что повышает качество усвоения материала. По данным TIOBE (TIOBE programming community index – индекса, оценивающего популярность языков программирования, на основе подсчёта результатов поисковых запросов), язык Си уступает только языку Java.

Для работы с Си существует большое количество сред разработки: Visual Studio, Microsoft Visual Studio Code, Dev-C++, NetBeans, Code::Blocks. Среди них есть среды с открытым исходным кодом, а также бесплатные on-line оболочки в сети, что играет немаловажную роль в процессе выполнения домашних заданий и самостоятельной работы студентов.

С другой стороны, являясь членами экспертной комиссии края по ЕГЭ (по информатике и ИКТ), мы видим, что, в основном, школьники ориентированы на язык Pascal. Хотя в последнее время встречаются единичные работы на других языках (C, Python). Python – ещё один достаточно универсальный и относительно несложный для изучения язык. Python прочно утвердился в очень перспективной области, которую называют data mining (название, используемое для обозначения совокупности методов обнаружения в данных, ранее неизвестных, нетривиальных, практически полезных и доступных интерпретации знаний, необходимых для принятия решений в различных сферах человеческой деятельности). Язык, активно используется для написания Web-сервисов, серверной части многопользовательских игр и многих других задач. Язык получил в последнее время распространение среди школьников, участвующих в различных проектах (Сириус, Яндекс-лицей т. д.). Но в основном в школах по-прежнему, основам программированию учат с помощью Delphi и Pascal.

Чтобы решить проблему разноуровневой подготовки в школе, мы применяем дифференцированный подход в обучении. Студенты зачисляются в группы по направлениям, и в результате с более высокими баллами попадают на направление «Фундаментальная информатика и информационные технологии». Затем – студенты по «Прикладной информатике», и с самыми низкими баллами – на на-

Aug 2018	Aug 2017	Change	Programming Language	Ratings	Change
1	1		Java	16.881%	+3.92%
2	2		C	14.966%	+8.49%
3	3		C++	7.471%	+1.92%
4	5	▲	Python	6.992%	+3.30%
5	6	▲	Visual Basic .NET	4.762%	+2.19%
6	4	▼	C#	3.541%	-0.65%
7	7		PHP	2.925%	+0.63%
8	8		JavaScript	2.411%	+0.31%
9	-	▲▲	SQL	2.316%	+2.32%
10	14	▲▲	Assembly language	1.409%	-0.40%

Рис. 1. TIOBE Programming Community Index for August 2018

правлении «Математика и компьютерные науки». Все студенты изучают данный курс, но для каждой группы обучаемых существует своя специфика. Такой дидактический подход известен как метод «внешней дифференциации». «Внутренняя» дифференциация предполагает личностный индивидуальный подход к развитию творческих способностей студентов с учетом их психологических особенностей с направленностью на научно-исследовательскую и творческую деятельность. Так как изначально, студенты положительно мотивированы на обучение IT-технологиям, задача преподавателя состоит в поддержании этого интереса к предмету. Работая с такими студентами индивидуально, преподаватель предлагает для них задачи и проекты, с нетривиальными подходами к решению. Или студенту предлагается самому выбрать интересующий его проект. В этом случае преподаватель выступает в качестве консультанта.

По результатам тестирования, большинство студентов считают курс «Основы программирования» одним из наиболее сложных в освоении вузовской программы. Всё вышечисленное объясняется тем, что программирование является специфическим видом человеческой деятельности, для успешной реализации которой необходимо не только применение приобретенных в процессе обучения знаний и умений, но требуется и наличие определенного стиля мышления, прежде всего, абстрактного, но связанного с решением конкретной задачи. Задача преподавателя – не только научить студента записывать алгоритмы на языке программирования, а обучить его самостоятельно конструировать сам процесс решения задачи. При правильном подборе учебных задач от более простых к более сложным, появится понимание единства принципов написания и функционирования информационных систем.

Следует отметить, что методика обучения на данном курсе представляет собой итерационный процесс. Рассматривая итерацию как пошаговое приближение к определенной цели, можно применить метод итерации, как при изложении лекционного материала, прохождении тестов, так и в процессе выполнения лабораторных работ по данной дисциплине. Тем более, что специфика заданий, предназначенных для выполнения на лабораторном практикуме, вполне соответствует поступательному итерационному процессу, который выражается в построении ряда алгоритмов и программ решения задачи, причем каждый следующий алгоритм является уточнением или расширением предыдущего. Таким образом, построение итоговой программы с применением одной из парадигм программирования представляет собой итерационный процесс, на каждом шаге которого происходят некоторые изменения, что и позволяет нам применить итерационный метод обучения. Все эти аспекты отражены в электронном учебно-методическом комплексе дисциплины (ЭУМКД). На странице курса «Основы программирования» можно найти материалы разного рода. Однако следует помнить, что возможность их использования, упрощает, но ни в коем случае не заменяет живого общения с преподавателем. Курс содержит:

1. Слайды к лекциям.

Слайды к лекциям могут служить кратким конспектом лекций. Используют их как план освоения прочитанных материалов: видеолекций, текстов и пр. В начале каждой презентации содержатся задания для самопроверки, которые могут дать представление о наиболее сложных вопросах в тестах.

2. Видеолекции.

Видеолекции смонтированы на основе звукозаписей «живых» лекций и до некоторой степени способны их заменить. Пока они не покрывают полный курс,

но их коллекция неуклонно пополняется. Используются для восстановления в памяти рассмотренного материала. К сожалению, при просмотре видеолекций нет возможности задать вопрос лектору, однако его можно задать а) в личном сообщении преподавателю, б) в группе в Контакте (vk.com), в) на очной консультации.

3. Лабораторные работы.

Выполнение лабораторных работ – основа практических занятий. Основные навыки программирования вырабатываются именно в эти моменты.

Как правило, на выполнение лабораторной работы отводится 3 недели, при этом сложность работ возрастает с увеличением номера лабораторной работы

4. Тесты.

Тесты предназначены для контроля усвоения теоретического материала, а также умения читать и понимать код программ. Количество попыток на каждый тест ограничено тремя. Зачётные попытки выполнения теста осуществляются только в присутствии преподавателя (на практическом занятии или консультации). Оценка за тест определяется как максимальная из оценок, полученных в зачетных попытках.

5. Рекомендации «Что почитать?»

Данный элемент имеется в большинстве разделов курса и содержит ссылки на фрагменты текстов учебников, вдумчивое прочтение которых является залогом успешного выполнения как тестовых заданий, так и лабораторных работ.

6. Рекомендации «Что посмотреть?»

На страницах с данным разделом содержатся ссылки на видео-материалы, служащие либо полезными иллюстрациями к материалу соответствующего раздела курса, либо излагающие дополнительные сведения, необходимые для понимания раздела, но выходящие за рамки курса.

7. Примеры программ.

В папках с таким названием содержатся исходные коды программ, которые рассматривались во время лекций и фрагментарно представлены на слайдах к лекциям соответствующих разделов. Используются эти исходные коды для самостоятельной компиляции и [пошагового] выполнения программ, чтобы детально разобраться в их устройстве и принципах работы. Кроме того, исходные коды полезны в роли заготовки программ, решающих задачи, поставленные в лабораторных работах.

Каждый следующий учебный материал содержит вопросы из предыдущих тем, и на основе этих вопросов созданы материалы экзамена по дисциплине. Результат экзамена зависит от трех составляющих: среднего балла за лабораторные работы, среднего балла за тест и баллов за экзаменационную работу [5].

Таким образом, преподавание данного курса, с использованием электронного ресурса даёт возможность студентом доступ к материалам курса в любое время. Позволяет самим строить свой вектор обучения, в зависимости от скорости восприятия информации, свободного времени и интереса. Данный курс был выбран для (межвузовского) обучения. Курс «Основы программирования» использовали в обучении студенты Новосибирского технического университета. Он получил высокую оценку среди студентов и преподавателей данного вуза. Применялся в обучении преподавателей вузов на курсах регионального центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений (ЦППКП) при АлтГУ.

Библиографический список

1. Алябьева Ю.А., Веряев А.А., Маничева А.С. Компьютерное моделирование в учебном процессе как эффективный механизм формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 15 – 18.
2. Садулаева Б.С., Халиев М.С.-У., Юсупов С.С. Современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя информатики. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 319 – 320.
3. Путин В.В. Без цифровой экономики нет будущего. *Сетевое издание «Вести.Ру»*. Available at: <https://www.vestifinance.ru/articles/86836>
4. Смолякова Л.Л., Юркин А.Г. Информатика и программирование как самостоятельные науки и о дифференциации их преподавания. *Известия АГУ. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та*, 2000; 1.
5. Смолякова Л.Л. Методика преподавания курса «Основы программирования». *Сборник трудов Всероссийской конференции по математике с международным участием «МАК-2018»*. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2018: 274 – 278.

References

1. Alyabysheva Yu.A., Varyaev A.A., Manicheva A.S. Komp'yuternoe modelirovanie v uchebnom processe kak `effektivnyj mehanizm formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 15 – 18.
2. Sadulaeva B.S., Haliev M.S.-U., Yusupov S.S. Sovremennye trebovaniya k professional'noj podgotovke buduschego uchitelya informatiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 319 – 320.
3. Putin V.V. Bez cifrovoj `ekonomiki net buduschego. *Setevoe izdanie "Vesti.Ru"*. Available at: <https://www.vestifinance.ru/articles/86836>
4. Smolyakova L.L., Yurkin A.G. Informatika i programmirovaniye kak samostoyatel'nye nauki i o differenciacii ih преподаvaniya. *Izvestiya AGU. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. un-ta*, 2000; 1.
5. Smolyakova L.L. Metodika преподаvaniya kursa «Osnovy programmirovaniya». *Sbornik trudov Vserossijskoj konferencii po matematike s mezhnunarodnym uchastiem «MAK-2018»*. Barnaul: Izd-vo AltGU, 2018: 274 – 278.

Статья поступила в редакцию 23.04.19

УДК 371.72

Voytik I.A., postgraduate, Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: i.voytik@inbox.ru

COMPETENCE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF TEACHERS OF SINGING IN THE INSTITUTIONS OF CULTURE AND ADDITIONAL EDUCATION. Musical creativity is one of the most popular forms of art. Pedagogical conditions for increasing the level of professional training in additional education and cultural institutions have their own specifics related to the peculiarities of vocal. The article explores the pedagogical conditions of improvement of professional skill of teachers of singing in is relevant to modern conditions, the form design activity. Considering the musical project as a pedagogical condition of professional development of vocalists, the competence analysis of efficiency of the allocated indicators of professional practice of teachers on vocal – performing (vocal-technical) competences, and also – competences of the theoretical and methodical plan was made.

Key words: professional development – practice of teachers of vocalists, musical project, professional competence, practice-oriented (vocals) activities.

И.А. Войтик, аспирант каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры г. Москва, E-mail: i.voytik@inbox.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОКАЛА В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Музыкальное творчество – один из самых популярных видов искусства. Педагогические условия повышения уровня профессиональной подготовки специалистов в дополнительном образовании и учреждениях культуры имеют свою специфику, связанную с особенностями вокала. В статье исследуются педагогические условия повышения квалификации преподавателей вокала в актуальной для современных условий форме – проектной деятельности. Рассматривая музыкальный проект, как педагогическое условие повышения профессиональной квалификации вокалистов, был произведен компетентностный анализ эффективности выделенных показателей профессиональной практики педагогов по вокалу – исполнительских (вокально-технических) компетенций, а также – компетенций теоретико-методического плана.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов – вокалистов, профессиональная компетентность, практико-ориентированная деятельность.

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что в нашей стране выделяются значительные финансовые средства частных негосударственных и благотворительных фондов для спонсорской поддержки программ развития социально-культурных инициатив. В результате такого сотрудничества появилась возможность расширения спектра использования проектной формы деятельности, которая определяется новой стратегией государственной политики в области культуры и образования, реализация которой требует педагогического сопровождения инноваций – новых форм педагогического взаимодействия [1; 2].

Большой интерес к вокально-музыкальным проектам – одна из заметных тенденций современного социума, стимулирует интерес к пению, а для участников проекта предоставляет возможность самореализации. Однако на практике музыкальный проект чаще всего постулируется как феномен массовой культуры, цель которой – создание коммерческого продукта музыкальной деятельности [3].

Среди постоянных проектов последних 10 лет в музыкальной сфере только фестиваль духовых оркестров «Спасская башня», проходящий при финансовой поддержке концерна «Лукойл» и Правительства Москвы, пропагандирует профессиональную исполнительскую культуру музыкантов-духовиков всех уровней подготовки. В названном фестивале участвуют любительские, учебные (молодежные) и профессиональные духовые оркестры.

На практике целям повышения исполнительской культуры преподавателей по вокалу, служит существующий с 1989 года французский международный фестиваль «Еврооркестрия», в регламенте которого только в последние годы по-

явилась конкурсная номинация «Академический вокал» (ранее вокалисты приглашались вне конкурса, только для демонстрации оркестром умения работать с солистами-вокалистами).

Других музыкально-вокальных проектов за рубежом, целью которых было бы целенаправленное и методически организованное обеспечение педагогических условий повышения профессиональной квалификации вокалистов, мы не обнаружили.

Центр Елены Образцовой в этом году впервые объявил профессиональный конкурс на лучший урок «Подношение педагогу», который будет направлен на повышение методико-педагогического мастерства преподавателей вокала [4].

Ранее, на основе анализа исследований по педагогическому проектированию (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.А. Сластёнин, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), автор статьи пришел к выводу, что музыкальный проект, как форма достижения педагогических целей повышения квалификации на основе технологии педагогического проектирования, в музыкальной педагогике специально не рассматривался, хотя потребность в методико-педагогической поддержке локальных музыкальных проектов имеет в последние годы большую востребованность и актуальность [3; 5; 6; 7; 8].

В теории педагогики понятие о сущности, структуре и содержании музыкального проекта не разработано, а концептуально-методические основы проектной деятельности в дополнительном профессиональном образовании не устоялись [9].

В педагогических условиях музыкального проекта «Времена года. Посвящение П.И. Чайковскому», организованном Минэконом развития РФ, при участии Департаментов образования и культуры г. Чайковский Пермского края, при финансовой поддержке концерта Лукойл, отрабатывалась методика повышения квалификации преподавателей профессионального дополнительного образования на основе новой инновационной формы, апробировался инструментальный педагогического сопровождения повышения квалификации, анализировались специфика и показатели повышения квалификации преподавателей при реализации музыкального проекта [1; 5; 10; 11].

Одним из главных педагогических условий этого длительного многофункционального проекта стал *подготовительный* этап, на котором цели проекта (в том числе – повышение квалификации преподавателей вокала, участвующих в нем) и программа подготовки обсуждались организаторами проекта совместно с координаторами на основе компетентностной стратегии организации проектной деятельности [3; 10; 11]. Основные задачи, сформулированные на подготовительном этапе, состояли: в подготовке концерта-спектакля «Времена года. Посвящение П.И. Чайковскому»; в повышении квалификации преподавателей вокала в профессиональном секторе дополнительного образования в ходе реализации проекта, как слушателей («Школы вокального мастерства»; в апробации новых принципов организации деятельности на основе проектирования и педагогического сопровождения вокальной подготовки; в избирательной направленности индивидуальных методик, с дифференцированными программами формирования траектории развития профессиональной вокальной компетентности (для преподавателей-солистов и преподавателей-педагогов); в повышении роли творческого потенциала профессиональной вокальной подготовки (решение задач пропаганды классической музыки и развития творческих способностей участников проекта); в направленном характере социализации участников проекта; в учете вокально-исполнительской специфики содержания и структуры продуктивной предметной деятельности [2; 9].

При *планировании*, для обеспечения концептуального единства заданных педагогических условий повышения квалификации, прежде всего исполнительских компетенций, координаторами осуществлялся выбор средств, методов и технологий, обеспечивающих решение этой задачи.

Компетентный анализ педагогических условий повышения квалификации преподавателей вокала в учреждениях культуры дополнительного образования предполагает:

- *диагностические средства компетентностной оценки профессиональной квалификации педагогов-вокалистов в начале проекта;*
- *использование для повышения исполнительской компетентности вокалистов общепедагогических и частно-предметных методик в рабочей (дистанционно-интерактивной) фазе проекта;*
- *итоговая оценка (концерт-спектакль) эффективности созданных педагогических условий повышения профессиональной компетентности (исполнительской техники) педагогов по вокалу в ходе реализации музыкального проекта.*

Анализ специфики педагогических условий повышения исполнительской компетентности, как ядра профессиональной вокальной квалификации, показал, что для обеспечения реализации поставленной цели – создание эффективных педагогических условий, еще на стадии планирования предусматривает педагогическое сопровождение всех этапов реализации музыкального проекта. Методологической основой педагогического сопровождения повышения квалификации в музыкальном проекте стали теоретические разработки структуры проектной деятельности, критерии оценки профессиональной компетентности, методические основы практики педагогического сопровождения вокальной подготовки [1; 4; 5; 9; 11].

На *диагностической стадии* реализации педагогических условий в проекте, как формы повышения вокально-исполнительской квалификации педагогов по вокалу, были выделены две категории вокалистов, работающие в учреждениях культуры и дополнительного образования г. Чайковска и Чайковского района (Пермский край):

- педагоги по вокалу – академики (бывшие солисты оперных театров, солисты филармоний, академических хоров и т. д.);
- педагоги по вокалу, никогда сольной деятельностью не занимавшиеся.

Оценка полученных результатов диагностики лежала в основе индивидуальной траектории (индивидуальной программы) развития вокальной компетентности при повышении квалификации в проекте, в том числе – репертуарной политики участников проекта. После отбора участников проекта, для всех преподавателей вокала города Чайковский и Чайковского района, проводились мастер-классы и методические семинары. Суммарный норматив времени, выделенный для этой стадии проекта, составил **110 академических часов**.

Педагогическое сопровождение этапа *дистанционно-интерактивного* (заочного) повышения квалификации преподавателей осуществлялась индивидуально, согласно выстроенной программы коррекции вокальной компетентности: оказывалась требуемая методическая помощь – консультации по skype, интернет-рекомендации (теоретико-тематические обзоры по теории и специфике вокала, обучающие тесты, тесты-срезы, творческие задания, корректировка репертуарного плана). Суммарный норматив времени для этой стадии составил **220 часов**.

Итогом реализации музыкального проекта «Времена года. Посвящение П.И. Чайковскому» стал Спектакль-посвящение композитору, от педагогов и воспитанников детских музыкальных школ и школ искусств г. Чайковского и Чайковского района Пермского края. Уникальность результата проекта заключалась в том, что одновременно на сцене действовали и преподаватели, и их воспитанники, взаимодействуя и создавая этот спектакль. Концерт имел огромный общественный резонанс, исполнялся 3 раза, чтобы его увидели все желающие.

Мастер-классы, методические конференции, обобщающие контрольные занятия, генеральная репетиция и итоговое тестирование достигнутых результатов профессиональной вокальной компетентности преподавателей дополнительного вокального образования также входили в программу занятий «Вокальной школы» на заключительной стадии проекта, как формы повышения профессиональной квалификации. Норматив времени данной части музыкального проекта составил **110 академических часов**.

Суммарное время повышения вокальной квалификации в форме музыкального проекта составило **440 академических часов**.

Экспериментальные данные, полученные при повышении квалификации в рамках музыкального проекта, были затем структурированы в соответствии с критериями и показателями профессиональной компетентности (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели профессиональной компетентности педагогов по вокалу

Критерий	Показатели компетентности и соответствующий критерий оценки	Компетенции
1. Теоретическая компетентность	1.1. <i>Общекультурная компетентность</i> (на основе опосредованной оценки – общего впечатления от исполнения при прослушивании) 1.2. <i>Вокально-теоретическая компетентность</i> (по итогам тестирования)	Ключевые (знаниево-информационные и академические) компетенции
2. Методическая компетентность педагогов по вокалу	2.1. <i>Общепедагогическая компетентность</i> (тестирование по стандарту В.Д. Шадрикова) 2.2. <i>Вокально-методическая компетентность</i> (тестирование способностей по постановке голоса)	Операциональные (функциональные) компетенции
3. Вокально-исполнительская компетентность	3.1. Вокальная техника (прослушивание) 3.2. Вокальный слух (прослушивание)	Практические исполнительские компетенции

Первые два типа компетентности (теоретическая и методическая) оценивались по результатам тестирования знаний – теории музыки, теории вокала, методик постановки голоса.

Вокально-исполнительская компетентность оценивалась при прослушивании (певческое дыхание; певческая позиция; певческие автоматизмы гортани – владение всеми видами атаки, выпевание певческих гласных; резонаторный самоконтроль; профессионально-развитый диапазон голоса; певческая артикуляция; певческая координационно-мышечная система – вокальный слух).

Таблица 2

Оценка повышения теоретической вокальной компетентности музыкального проекта

Категория преподавателей	Вокально-теоретическая компетентность, в %, (до/ после проекта)	Общепедагогическая компетентность, в %, (до/ после проекта)	Вокально-методическая, в %, (до/ после проекта)
Солисты	24%/47%	15%/44%	33%/61%
Педагоги	18%/59%	24%/60%	31%/59%

Первое значение показателей теоретической компетентности характеризует результат соответствующей компетентности (по сравнению с максимально возможными ста процентами), выявленный при тестировании в начале эксперимента, второе число – по результатам итогов эксперимента.

Теоретические (вокально-теоретические, общепедагогические и вокально-методические) показатели преподавателей при их первичном тестировании (см. таблицу 2) имели низкий уровень, как для категории солистов, так и для категории педагогов, особенно – по общепедагогической компетентности (у со-

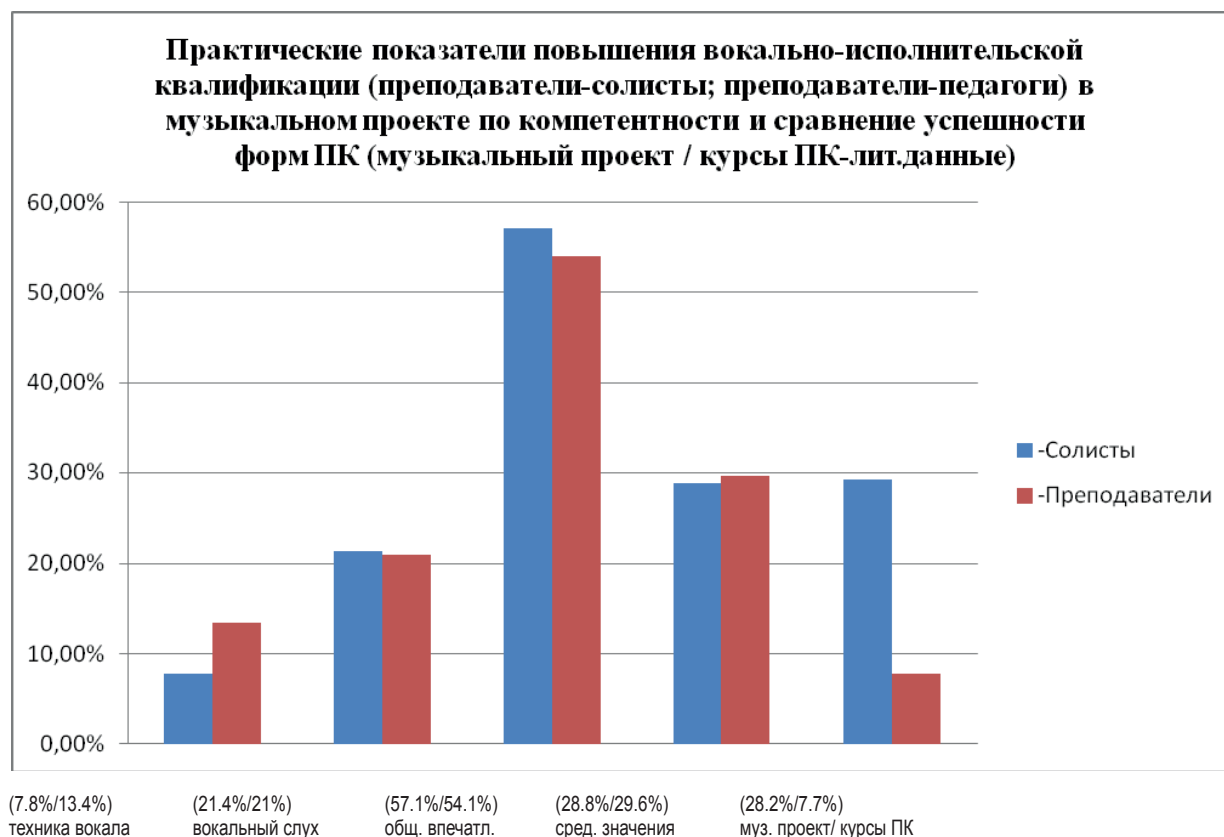


Рис. 1. Практические показатели роста вокально-исполнительской компетентности (техника вокала; вокальный слух; общее впечатление от исполнения; среднее значение исполнительских оценок; сравнение успешности повышения квалификации преподавателей для двух форм – музыкального проекта и курсов повышения квалификации (данные О.В. Резиковой)

листов – только 15% знаний из 100% возможных). Вокально-методическая компетентность в начале проекта была чуть выше у солистов и практически сравнялась по итоговым результатам в обеих категориях, с нормативным ростом этого показателя в 2 раза.

Практические показатели повышения вокально-исполнительской квалификации в музыкальном проекте (вокальная техника, вокальный слух, общее впечатление от исполнения) показаны на диаграмме (рис. 1); здесь же, (последняя диаграмма справа) приведены средние значения повышения вокально-исполнительской квалификации, полученные в нашем исследовании, для двух исследуемых категорий преподавателей, которые мы сравнили с аналогичными данными курсов ПК, полученными О.В. Резиковой [12].

У преподавателей – бывших солистов, средние значения успешности повышения вокальной техники, несмотря на её изначально высокий уровень, составил 7.8%, у преподавателей-педагогов, соответственно – 13.4%; по показателю вокального слуха: у солистов – 21.4%, у педагогов – 21%; показатель общей культуры (общее впечатление от исполнения) вырос сильнее всего – на 57.1% у солистов и на 54.1% – у педагогов.

Общий среднестатистический результат повышения вокально-исполнительской компетентности по 3 показателям – 29.2%, 6,63 балла (в сравнении с

уровнем повышения вокально-исполнительской квалификации на 7.7% – курсы ПК, данные О.В. Резиковой) [12].

Считаем, что столь высокий показатель успешности повышения теоретической и методической компетентности у преподавателей вокала вызван не только низким первоначальным уровнем этого типа профессиональной готовности, но и особой спецификой повышения квалификации в проекте, а именно: соединением теоретической и методической подготовки – с практико-ориентированной, её нацеленности на практический, социально-значимый результат, имеющий ценность в глазах социума и участников проекта.

Полученные результаты свидетельствуют об успешности музыкального проекта, как инновационной формы повышения квалификации преподавателей вокала; а также – о необходимости дифференциации содержания повышения квалификации для двух категорий преподавателей (солистов и педагогов), на основе индивидуальной программы вокальной подготовки; о высокой степени релевантности разработанного методического и технологического обеспечения сопровождения повышения квалификации преподавателей вокала в системе учреждений культуры и дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Войтик И.А. Музыкальный проект в дополнительном образовании как форма повышения квалификации преподавателей по вокалу. *Проблемы и перспективы современной науки*: сб. материалов 13 МНПК. ЦНС «Международные научные исследования», Москва: ISI (International scientific investigations). 2016: 46 – 50.
2. Voytik I.A., Shatskaya O.V. Metodological foundations of teaching practict support of vocal training. *Scientific Discussion*. 2016; Vol 1, No 2. Praga, Czech Republic, ISSN 3041-4245. 2016: 45 – 49.
3. Краевский В.В. *Методология педагогических исследований*: метод. пособие для педагогов-исследователей. Самара: ПГПЛ. 1994.
4. Маряхин С.В. Педагогическое проектирование индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста МЧС России. *Проблемы управления рисками в техносфере*. 2012; Т. 21; № 1: 144 – 151.
5. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва, 1995.
6. Сластенин В.А. и др. *Педагогика: учебное пособие под ред. Сластёнина В.А.*, 3-е издание, Москва, 2002.
7. Сериков В.В. *Обучение как вид педагогической деятельности*. Москва: Академия, 2008.
8. Хуторской А.В. *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
9. Войтик И.А. Творческий музыкальный проект как организационная форма педагогических условий повышения квалификации педагогов в области певческого искусства. *Тенденции развития науки и образования*. Самара. Материалы 6 МНТК. 2015; 11: 5 – 7.
10. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. *Инновации в образовании*. 2003; 4: 21 – 29.
11. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала. *Сибирь. Философия. Образование*: Научно-публицистический альманах. Под редакцией Дмитриевой М.А., Дружилова С.А. Вып. 2000 (4). Новокузнецк: Изд-во Института повышения квалификации, 2001: 18 – 30.
12. Резикова О.В. *Оптимизация процесса повышения квалификации педагогов-музыкантов на современном этапе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.

References

1. Vojtik I.A. Muzykal'nyj proekt v dopolnitel'nom obrazovanii kak forma povysheniya kvalifikacii prepodavatelej po vokalu. *Problemy i perspektivy sovremennoj nauki*: sb. materialov 13 MNPK. CNS «Mezhdunarodnye nauchnye issledovaniya», Moskva: ISI (International scientific investigations). 2016: 46 – 50.
2. Vojtik I.A., Shatskaya O.V. Metodologičeskije osnovy podderžki vokalnogo trenirovaniya. *Scientific Discussion*. 2016; Vol 1, No 2. Praga, Czech Republic, ISSN 3041-4245. 2016: 45 – 49.
3. Kraevskij V.V. *Metodologija pedagogičeskich issledovanij*: metod. posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Samara: PGPL. 1994.
4. Maryahin S.V. Pedagogičeskoe proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii buduščego specialista MChS Rossii. *Problemy upravleniya riskami v tehnosfere*. 2012; T. 21; № 1: 144 – 151.
5. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obučeniya*. Moskva, 1995.
6. Slavenin V.A. i dr. *Pedagogika: učebnoe posobie* pod red. Slavenina V.A., 3-e izdanie, Moskva, 2002.
7. Serikov V.V. *Obučenie kak vid pedagogičeskoj deyatelnosti*. Moskva: Akademiya, 2008.
8. Hutorskoj A.V. *Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obučeniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
9. Vojtik I.A. Tvorčeskij muzykal'nyj proekt kak organizacionnaya forma pedagogičeskich uslovij povysheniya kvalifikacii pedagogov v oblasti pevčeskogo iskusstva. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. Samara. Materialy 6 MNTK. 2015; 11: 5 – 7.
10. Vvedenskij V.N. Kompetentnost' pedagoga kak važnoe uslovie uspešnosti ego professional'noj deyatelnosti. *Innovacii v obrazovanii*. 2003; 4: 21 – 29.
11. Urovnj i kriterii profesionalizma: problemy formirovaniya sovremennoho professionala. *Sibir'. Filosofija. Obrazovanie*: Nauchno-publicističeskij al'manah. Pod redakciej Dmitrievoj M.A., Družilova S.A. Vyp. 2000 (4). Novokuzneck: Izd-vo Instituta povysheniya kvalifikacii, 2001: 18 – 30.
12. Rezikova O.V. *Optimizacija processa povysheniya kvalifikacii pedagogov-muzykantov na sovremennom etape*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogičeskich nauk. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.05.19

УДК 37

Stepanova N. Yu., senior lecturer, Department of Choral Conducting, Gnesins Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: step.nata@yahoo.com

CONTEMPORARY FORMS OF CHORAL PERFORMANCE: DEVELOPMENT OF CHORAL SINGING ON THE CUSP OF THE 20TH AND 21ST CENTURIES.

The article focuses on transformations typical for choral performance at the turn of the 21st century. The author investigates the trends of choral art in view of socio-cultural changes and contemporary audience preferences. Through certain examples development of scenic environment, artistic synthesis and author's interpretations is analyzed. Traditions and innovations in scenic and technical forms, techniques and means of performance, as well as choral members' stage presence, are discussed. The author traces the amalgamation of choral traditionalism-oriented music with the mass-mediated one, with its being impacted by national, gender and communication factors. It is stressed that the traditionalist orientation in choral performance should involve such tools as visualization, new forms and a wide range of technical means.

Key words: choral performance, conductor and choirmaster, choir, traditions and innovations, aesthetics of music performance, mass culture, artistic synthesis, performance forms and techniques, installations, happening and performance art, immersive opera, visualization, wide public.

Н.Ю. Степанова, доц. каф. хорового дирижирования, Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: step.nata@yahoo.com

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ХОРОВОГО ИСКУССТВА НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ

В статье рассматриваются трансформации, характерные для хорового исполнительства на рубеже XX – XXI столетий. Автор исследует пути развития хорового искусства в контексте изменений социокультурной среды и предпочтений современного слушателя. На конкретных примерах анализируется процесс расширения сценического пространства, синтеза искусств, авторских трактовок. Рассматривается соотношение традиций и новаций в области сценических и технических форм, приёмов и средств исполнения, а также сценического существования коллектива. Прослеживается взаимодействие хоровой академической музыки с массовой культурой, влияние гендерных, национальных и коммуникативных факторов на данный процесс. Подчеркивается необходимость при сохранении академической направленности в хоровом исполнительстве активно использовать инструментарий, включающий визуализацию, новые формы исполнения, широкий спектр технических средств.

Ключевые слова: хоровое исполнительство, дирижер-хормейстер, хоровой коллектив, традиции и новации, новые технологии, исполнительская эстетика, массовая культура, синтез искусств, формы и приемы исполнения, инсталляции, хэппенинг, перформанс, иммерсивная опера, визуализация, широкая публика.

Хоровое искусство в XX столетии отличается характерным для музыкальной культуры необычайным ускорением, находящим свое отражение в новых ритмах, новых звучаниях, новом образе музыкального мышления, оно становится составляющей научно-технической революции.

Традиции исполнения хоровой музыки, её содержание, носящее обобщённый коллективный характер, устанавливают определенную статичную модель существования хора в сценическом пространстве. Основой новой образности и новой поэтики в искусстве 70-х годов XX в. становится стремление приблизиться к человеку, показать его личностные и душевные свойства крупным планом. Возрастает роль хора в современном композиторском творчестве. Композиторы специально пишут музыку к отдельным спектаклям театра. Так, Г. Свиридов пишет музыку к трагедии А.К. Толстого «Царь Федор Иоаннович» (Малый театр, 1973 г.), А. Шнитке – к драме Ф. Шиллера «Дон Карлос», Э.Денисов – к спектаклю «Преступление и наказание» по роману Ф. Достоевского (Москва, Театр им. Моссковского, Театр на Таганке), С. Слонимский – к спектаклю «Тихий Дон» по М. Шолохову (Ленинградский БДТ) [1 – 8].

Появляется понятие камерный хор. Развитие камерного хорового исполнительства связано, прежде всего, с небольшим количеством участников, преимущественно высококвалифицированных дирижеров-хормейстеров. В качестве примера приведем Московский камерный хор (1974), Воронежский камерный хор (1976 – 1997), Камерный хор Московской консерватории (1972), Камерный хор Смольного собора (1991), Оренбургский муниципальный камерный хор (1993) и др. Такой коллектив обладает большой мобильностью, а также большим творческим потенциалом – наличие таких условий приводит к певческой манере эмоциональной и психологической глубины с тонкой и филигранной отделкой деталей.

На этой основе формируется новая исполнительская эстетика, рождение интересных и разнообразных решений: нетрадиционная расстановка хора и игровое противопоставление его групп, театрализация исполнения и отказ от условности сценической рамп, вплоть до включения зрительного зала в художественное «пространство сотворчества». Так, к примеру, ставились Маленькая кантата из оперы «Не только любовь» Р. Щедрина, «По буквари» В. Рубина, хоры «Груняша» и «Скажу маленьке» И. Ельчевой Московским камерным хором.

Молодое и динамичное искусство камерных хоров привело к воплощению тенденции синтеза искусств – хорового с театральным, инструментальным, киноискусством и т. д., а также к переосмыслению традиционных жанров: хор включается в симфонию, балет («Ярославна» Б. Тищенко, «Икар» С. Слонимского), оркестровая партия в опере («Мертвые души» Р. Щедрина), хор в драматических спектаклях. Широкое распространение получает жанр хоровой концерт. Принципиальная новизна жанра определяется оригинальной авторской трактовкой. Например, усиление роли речевого интонирования и инструментализации (использование хора как вокального оркестра «Концерт памяти А.А. Юрлова», 3 пьесы из «Детского альбома» Г. Свиридова, «Вокализы» В.Салманова, «Вечерняя музыка» В. Салманова и др.).

В начале 80-х годов впервые появляется понятие хорового театра. Ещё А.А. Юрлов, являясь руководителем Республиканской академической русской хоровой капеллы (с 1973 г. его имени) стал использовать разнообразные формы исполнения фольклорных произведений и вводит ряд новаций в расстановке, новых приемах исполнительства.

Хоровой театр – явление актуальное и достаточно популярное. Хоровой театр Бориса Певзнера появился в 1991 году. Труппу театра составляют певцы-ак-

теры (8 – 12 человек), все они солисты, выступающие и с собственными концертными программами. Опираясь на традиции камерного пения, театр исполняет музыкальные миниатюры. Идея концерта в лицах зародилась ещё в пору работы с Новосибирским хором. Правда, тогда это были только попытки создания сценических штрихов: выход на сцену под собственное пение, продуманность появления и смены солистов, перегруппировка хористов, характерные движения и жесты, выразительная певческая интонация, мимика, позволяющая артистам найти близкую дорогу к слушателю (исполнение «Сибирских песен» В. Калистратова).

Позднее дирижёр обратился к старинной игровой традиции кводлибета (кводлибет (от лат. *quod libet* – что угодно) – шуточное произведение, «склеенное» из разнообразных популярных мелодий и текстов (или их отрывков), чаще всего многоголосное. Были распространены в основном в Германии (В. Шмелльцель), представляют переходную форму от *cantus firmus* к полифонии в немецкой музыке), исполняя сочинения Баха, Ланге. На этой основе и возник жанр музыкального представления – «Концерт в лицах».

Репертуар обусловлен тяготением к воплощению на театральных подмостках хоровых концертов, рапсодий, сюит, т.е. музыкальных циклов, объединённых внутренним сюжетом, единым художественным «стержнем» (цикла Ф. Шуберта «Прекрасная мельничиха», М. Броннера «Долгое возвращение» – сюжеты и сцены из жизни еврейского местечка). Известен Театр хоровой музыки п/р Л. Лицовой, основанный в 1991 году. В состав театра входит смешанный хор, мужской хор «Victoria», концертный детский хор.

В этом же направлении работает «Концертно-театральная капелла Москвы им. В. Судакова» п/р А. Судаква. Коллектив был создан В.А. Судаквым в 1992 году, и в его состав входит вокальный ансамбль и камерный инструментальный состав. Такой состав исполнителей ведет к традициям XVIII века, когда зародилось понятие капеллы как ансамбля, объединяющего певцов и инструменталистов. Основной творческой целью Капеллы является поиск современных сценических форм и приемов исполнения, при сохранении традиций академического пения. Все это призвано привлечь внимание к академической музыке и найти отклик у обширной слушательской аудитории. Репертуар коллектива обширен: от произведений классики различных эпох и стилей до современных сочинений и обработок в эстрадном направлении. Особенностью сценического существования коллектива является хореография – движения, которые сопровождают академический вокал.

«Хор Турецкого» начинал своё существование как хор духовной музыки при Московской синагоге (1989 г. – Еврейский камерный хор). В 2003 году хор становится арт-группой «Хор Турецкого». По количеству участников коллектив представляет собой мужской ансамбль солистов (10 человек), где присутствуют голоса от тенора-альтино до баса-профундо. Наличие мужского состава берет своё начало от хоровых традиций исполнения в синагоге. За годы существования хора репертуар меняется от произведений *a cappella* до концертов, представляющих собой шоу: разветвленные проекты с элементами классики, эстрады, фрагментами поп-музыки и джаза, фольклора и хореографии. Сейчас в коллективе появился новый проект – женский ансамбль «Сопрано 10», насчитывающий 10 человек.

XXI век принес с собой много нового как в жизнь, так и в мироощущение людей. Эклектика стала образом жизни; любое явление рассматривается одновременно с разных, а порой и взаимоисключающих точек зрения. Эклектичное восприятие мира не могло не отразиться на искусстве. Коллаж проник во все жанры: появились фотомонтаж и полиптистика в музыке, полиэкранные фильмы и синтез анимации и реальности в кино; в живописи, архитектуре и скульптуре сочетаются абстрактность и реализм, возникли инсталляции и перформанс. Музыкальная классика выходит из концертных залов в открытое пространство, это является характерной особенностью современной культуры – в академическое искусство проникает реальная действительность. В массовой культуре утверждается название «орел-ай». Истоки появления новой формы можно проследить в недрах авангарда XX века. Отсюда пришли так называемые «арт-практики» (хэппенинг, перформанс), предназначенные для узкой элитарной аудитории. В наше время «арт-практики» несут в себе более доступный характер, ориентируясь на широкую аудиторию (Хэппенинг подразумевает включение зрителя в процесс исполнения, раскрепощение в действии публики, может носить импровизационный характер. В отличие от перформанса действие заранее не планируется. Перформанс создается по сценарию, с привлечением немusических предметов, носит зрелищный, театральный, часто неожиданный характер.). Появилось множество произведений на стыке искусств. «На сегодняшний день, <...> как практикой, так и научным сообществом признана полная диффузия массового и элитарного, их постоянное взаимовлияние и массовое взаимопроникновение» [5, с. 7].

Иерархия музыкальных жанров значительно трансформировалась – с точки зрения слушательских предпочтений. «На смену опере – одному из самых популярных жанров XVII–XIX вв. – пришли новые сферы зрелищного ис-

кусства – эстрадное шоу, мюзикл, кинематограф. <...> В то же время, помимо резкого разграничения академической и массовой музыки, следует говорить о прямо противоположной тенденции, а именно – их сближении, взаимном контакте [2]. Классическая музыка активно взаимодействует с массовой культурой в целом (эстрадные аранжировки, ремейки, использование классической музыки в качестве материала для творческой переработки; область прикладной, бытовой музыки (реклама и др.)). «Классическая музыка своим присутствием в звуковом ландшафте современности примиряет технический прогресс с закономерностями развития культуры, обеспечивая их пространственный синтез. <...> Технический прогресс не только колоссально увеличивает аудиторию классической музыки, но и позволяет приобщаться к ней с максимальным комфортом» [4, с. 24 – 25].

Достаточно популярны «Грандиозные концерты в Москве», где огромный состав исполнителей – хор и симфонический оркестр – представляют программу известных классических шедевров в сопровождении лазерного шоу (Москва, «Крокус Сити Холл»). Исполнение таких великих шедевров, как «Реквием» Моцарта, может сопровождаться проекциями великих полотен Микеланджело (проект «Звучащие полотна» в Евангелическо-Лютеранском Кафедральном Соборе Святых Петра и Павла, Москва) [4]. Возникает понятие *иммерсивная опера* (Иммерсивность – от англ. *immersive* – создание эффекта присутствия и погружения). Рассчитанная на небольшое количество зрителей, она проходит в камерных пространственных условиях, где зрителям предлагается поучаствовать в самом действии. Так, опера П.И. Чайковского «Пиковая дама» с большим успехом идет в иммерсивном формате в старинной усадьбе Гончарово-Филипповых (Москва, Яузская улица, д. 1/15) с камерным составом исполнителей (солисты, хор и оркестр из 30 музыкантов). Каждый спектакль рассчитан лишь на 54 посетителя (в соответствии с числом карт в классической колоде) [1; 2].

На государственном уровне проходит массовые празднества с участием хора. На праздничном концерте «День славянской письменности и культуры» на Красной площади был собран тысячный хор участников, который состоял из любительских, профессиональных, учебных, детских хоровых коллективов [3]. Это явление стало уже традицией, далее был собран детский хор России, представляющий большой сводный детский хор детей со всей страны. В значимые даты календаря, такие как День города Москвы и 9 мая, на Красной площади проходят постановочные концерты с участием хора, танцевальных коллективов, солистов театров и эстрады.

Все эти современные формы проведения праздников ведут к стиранию резких граней академически обособившихся сфер исполнительства, к образованию новых синтетических форм музицирования, к разностороннему развитию личности музыканта-исполнителя. Главной составляющей музыкально-художественного произведения становится визуализация. От первых примеров применения этого элемента – марлевых экранов на премьере А.Н. Скрябина «Прометей: Поэма огня» в Карнеги-Холле (США) 20 марта 1905 г. (на них отображались всполохи разного цвета в соответствии со световой партитурой), до современных огромных светодиодных и проекционных экранов, соединенных с передающими видеокameraми, лазерных установок, устройств для создания специфических световых эффектов [4; 5; 6]. Развитие новых технологий в области визуальных устройств позволяет образовывать сложные пространственно-графические световые проекции. Например, в 2016 году в Зале Церковных соборов в Храме Христа Спасителя проходило *мультимедийное фольклорное шоу «Троица. Ожившая история»*. Представление объединило в себе танцы, хоровое исполнение, «ожившую» проекцию картин из Третьяковской галереи – всё это в сопровождении оркестра народных инструментов.

Тем самым в современной культуре хоровая музыка находится в тесном взаимодействии с другими видами и формами музыкального исполнительства, порождая хоровое «микширование», в котором принимает участие «драматический театр, академическое и народное хоровое исполнительство, мюзикл, эстрада, массовые празднества» [7, с. 340]. Следует отметить, что работа современного хормейстера сопряжена с опасностью столкнуться с двумя крайностями – делая акцент на решении технических проблем и «заигрывание» с публикой с помощью визуального эффектного действия. Необходимо помнить, что в обоих случаях не происходит раскрытия глубинного образа музыкального произведения [8, с. 142].

Таким образом, наши исследования показывают, что в современных тенденциях хорового исполнительства наблюдается синтез различных видов искусств. При сохранении академического хорового исполнительства все составляющие этого процесса – визуализация, использование новейших технических средств, поиск новых форм исполнения призваны воздействовать на сферу массового музыкально-эстетического воспитания и приобщения к хоровому искусству широкой публики в условиях динамично меняющейся современной социокультурной среды.

Библиографический список

1. В Москве прошла мировая премьера иммерсивной оперы «Пиковая дама». *РИА новости*. Available at: <https://ria.ru/20171002/1505998853.html>
2. Денисов А.В. Классика в пространстве эстрады – социальные аспекты диалога академической и массовой культур. *Социология музыки*. Available at: http://mconf.blogspot.com/2007/11/blog-post_178.html
3. День славянской письменности и культуры – 2014. Available at: http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/57928/

4. Журкова Д.А. *Искушение прекрасным. Классическая музыка в современной массовой культуре*. Москва: Новое литературное обозрение, 2016.
5. *Звучащие полотна Бельканто*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=UGa0tbpaLhQ>
6. Моряхин В.А. *Аудиовизуальные технологии в синтезированных музыкально-художественных проектах*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnye-tehnologii-v-sintezirovannyh-muzykalno-hudozhestvennyh-proektah>
7. Тевосян А. Коллектив самобытный и новаторский (заметки о Московском камерном хоре). *Музыка России*: сборник статей. Москва, 1980; Вып. 3: 330 – 345.
8. Борисова Е.Н., Савинков П.А. Коммуникативные средства создания художественного образа в процессе профессиональной подготовки дирижера-хоровика. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 4: 108 – 104.

References

1. V Moskve proshla mirovaya prem'era immersivnoj opery «Pikovaya dama». *RIA novosti*. Available at: <https://ria.ru/20171002/1505998853.html>
2. Denisov A.V. Klassika v prostranstve estrady – social'nye aspekty dialoga akademicheskoy i massovoy kul'tur. *Sociologiya muzyki*. Available at: http://mconf.blogspot.com/2007/11/blog-post_178.html
3. *Den' slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury – 2014*. Available at: http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/57928/
4. Zhurkova D.A. *Iskushenie prekrasnym. Klassicheskaya muzyka v sovremennoj massovoj kul'ture*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2016.
5. *Zvuchashchie polotna Bel'kanto*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=UGa0tbpaLhQ>
6. Morjabin V.A. *Audiovizual'nye tehnologii v sintezirovannyh muzykal'no-hudozhestvennyh projektah*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnye-tehnologii-v-sintezirovannyh-muzykalno-hudozhestvennyh-proektah>
7. Tevosyan A. Kollektiv samobytnyj i novatorskij (zametki o Moskovskom kamernom hore). *Muzyka Rossii*: sbornik statej. Moskva, 1980; Vyp. 3: 330 – 345.
8. Borisova E.N., Savinkov P.A. Kommunikativnye sredstva sozdaniya hudozhestvennogo obraza v processe professional'noj podgotovki dirizhera-horovika. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 4: 108 – 104.

Статья поступила в редакцию 06.05.19

УДК 373.1

Almazova I.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), Bunin Yelets State University (Yelets, Russia), E-mail: almazofa@mail.ru

Chislova S.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Bunin Yelets State University (Yelets, Russia), E-mail: chislova67@mail.ru

INFORMATION-SUPPORTING PROPEDEUTICS IN THE DESIGN OF ENVIRONMENTALLY SECURE ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The subject of reflection in the article is a new understanding of the design of an environmentally safe environment for educational organizations. The authors actualize a problem associated with the use of information and contents of propaedeutics in designing an environmentally safe atmosphere at educational organizations. Particular attention is paid to the disclosure of the meaning of the concept of "environmentally friendly atmosphere of educational organizations". The authors presents their study's results of the operation of this environment and the development of information and contents of propaedeutics in its organization. In the course of the study, the authors analyze the data obtained from the official websites of educational organizations and during the survey of school teachers. They come to the conclusion that the expected results and their significance lie in ensuring the formation of the personality in terms of its physical, spiritual, moral, socio-psychological health, consolidation of efforts of all subjects of the educational process.

The article also identifies the prospects for research in the chosen direction.

Key word: environmentally safe atmosphere, educational organization, subjects of educational process, informational contents of propaedeutics, designing, design technology, psychological and pedagogical conditions, environmental functions.

И.Г. Алмазова, канд. пед. наук, доц., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: almazofa@mail.ru

С.Н. Числова, канд. пед. наук, доц., Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: chislova67@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Предметом осмысления в статье является новое понимание проектирования экологически безопасной среды образовательных организаций. Авторами актуализирована проблема, связанная с осуществлением информационно-содержательной пропедевтики при проектировании экологически безопасной среды образовательных организаций. Особое внимание в статье уделено раскрытию сущности понятия «экологически безопасная среда образовательных организаций», исследованию результатов функционирования данной среды и разработки информационно-содержательной пропедевтики при её проектировании. В ходе проведённого исследования, авторы анализируют данные, полученные с официальных сайтов образовательных организаций и в ходе анкетирования педагогов школ, приходят к выводу о том, что ожидаемые результаты и их значимость заключаются в обеспечении формирования личности в плане её физического, духовно-нравственного, социально-психологического здоровья; консолидации усилий всех субъектов образовательного процесса. В статье также определены перспективы исследования в выбранном направлении.

Ключевые слова: экологически безопасная среда, образовательная организация, субъекты образовательного процесса, информационно-содержательная пропедевтика, проектирование, технология проектирования, психолого-педагогические условия, функции среды.

Информационно-содержательная пропедевтика при проектировании экологически безопасной среды образовательных организаций включает целый ряд факторов, обеспечивающих приоритет охраны жизни и здоровья ребёнка и педагога, благоприятных экологических условий их жизнедеятельности; научно обоснованное сочетание экологических, экономических и образовательных интересов общества, гарантирующих право личности на экологически безопасную среду.

Сама технология проектирования экологически безопасной образовательной среды образовательной организации предполагает совокупность пропедевтического (подготовительного: аналитико-стимулирующего), проектного (содержательно-деятельностного: моделирующего) и аналитико-рефлексивного (постпроектного) этапов, представляющих собой комплекс приемов, способов и механизмов конструирования пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды.

В качестве основных психолого-педагогических условий эффективности процесса педагогического проектирования экологически безопасной образовательной среды, соответствующих процессуальному уровню проектирования, выступают: акцентирование внимания на обеспечении безопасного оптимума

взаимодействия формирующейся личности и образовательной среды; направленность на экологический идеал организации индивидуального образовательного пространства личности на основе учёта ценностной регуляции социальных установок и индивидуальных аксиологических фильтров; учёт совокупности пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды, обусловленной экологически ориентированным принципом когеренции; активизация сенсорных каналов мировосприятия личности на основе специфики проектирования разноуровневой образовательной среды; психолого-педагогическая профилактика угроз, опасностей, рисков, возникающих в образовательной среде; прогнозирование трудностей проектирования образовательной среды с учётом условий её функционирования.

На современном этапе развития социума и решении проблемы инноваций в современном образовательном дискурсе (О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова [1]), термин «экология» имеет междисциплинарный характер и обозначает систему жизненных ценностей человека. В этой связи в Федеральном государственном образовательном стандарте закономерно актуализируется вопрос о факторах и условиях, необходимых для проектирования экологически безопасной среды и успешного её функционирования в образовательных организациях.

Недостатки проектирования и функционирования данной среды зачастую связаны с организацией образовательного процесса, его субъектами (обучающимися, педагогами, семьей) и особенностями их взаимоотношений с пространственно-предметным, социальным и природным окружением.

Устранение таких недостатков возможно при условии осуществления сознательно-преобразовательной педагогической деятельности по проектированию экологически безопасной среды с целью оптимизации природных, социальных, психолого-педагогических условий развития личности и учета специфики конкретного региона, в нашем случае Липецкой области.

Само понятие «экологически безопасная среда образовательных организаций» было уточнено нами в ходе исследования таким образом, что она включает комплекс необходимых психолого-педагогических условий, влияний и возможностей, которые обеспечивают защищенность личности от негативного воздействия экологических факторов и оптимальности взаимодействия с миром природы.

Обзор, характеристика и анализ значимых в контексте исследования аспектов функционирования образовательного процесса содержится в работах А.Н. Джуринского [2], И.Ф. Исаева [3], Л.И. Новиковой и М.В. Соколовского [4], В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой [5].

Феноменологический анализ образовательной среды представлен в исследованиях многих отечественных ученых, так например, с точки зрения культурно-образовательной исследуется среда в трудах профессора Е.П. Белозерцева [6], профессора А.Е. Крикунова [7] и целой научной школы, сложившейся в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина (А.В. Иванов, А.И. Павленко, И.Б. Стоянская, В.В. Макаров и др.).

Поскольку Липецкая область признаётся уникальной культурно-образовательной средой, в которой природные, исторические, религиозные, культурные, материальные, социальные условия определяют жизнедеятельность населения, в том числе и субъектов образовательного процесса, то данное исследование продолжает традиции изучения упомянутой проблемы, рассматривая проектирование среды образовательной организации с точки зрения её экологической безопасности.

Ю.С. Мануйлов [8] в своих исследованиях отмечает тот факт, что именно среда определяет условия функционирования и развития образования, разделяя его точку зрения, мы уверены, что необходимо не только изучать среду, в которой находится образовательная организация, но и проектировать её, в том числе и в экологическом контексте.

С самых разных точек зрения образовательную среду изучали В.В. Рубцов и Т.Г. Ивошина [9], И.М. Улановская [10], В.А. Ясвин [11] и др. В качестве исходных научных позиций, определивших тему нашего исследования, выступили актуальные направления теории и практики осуществления экологического образования (Е.В. Гривко [12], С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин [13] и др.), с акцентом на научно-философском (Н.Н. Моисеев [14] и др.), эстетическом (В.И. Слободчиков [15], И.Ф. Смольянинов [16] и др.).

Проблема обеспечения безопасности современной образовательной среды нашла отражение в трудах Е.А. Алисова [17], И.А. Баженовой [18], Л.В. Колосовской [19] и др. Интересы учёных концентрируются преимущественно вокруг изучения информационной и психологической безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, а наше исследование было ориентировано на проектирование экологически безопасной среды образовательных организаций Липецкой области и конкретно на информационно-содержательную пропедевтику при её проектировании.

Итак, средовой подход (Ю.С. Мануйлов) представляет собой теорию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития личности. Средовой подход обладает такими базовыми процедурами, как средообразование, наполнение ниш, инверсия среды (она направлена на восстановление понимания среды самим учащимся), осреднение, типизация и т. п. Среда раскрывает возможности для развития личности субъектов образовательного процесса; предоставляет возможности событийного статуса: сотрудничества, содружества, сотворчества с другими людьми; быть с ними соратниками, современниками и т. д. Среда влияет на образ жизни обучающихся, задавая те или иные стереотипы, модели, траектории движения по жизни. Средовой подход в целом, обеспечивает успешную реализацию цели и задач проекта благодаря тому, что он опирается на гуманистические философско-методологические течения.

Эколого-личностный (В.А. Ясвин) – данный подход предполагает организацию педагогического процесса с учетом экосистемного строения окружающей среды и соответственного распределения функций для форм экологического образования обучающихся.

Кроме того, одной из главных идей современности становится осознание всех ступеней образования, как сложноорганизованной системы, обладающей системными свойствами.

Принцип системности в рамках указанного подхода, позволяет подойти системно к организации педагогического процесса и определить функцию для каждой формы организации жизни субъектов образовательного процесса.

В ходе реализации данного принципа в процессе проектирования экологически безопасной среды, происходит соединение двух нерядоположенных систем – системы организации жизни обучающихся, их родителей и педагогов, которая состоит из основных форм (прогулок, целевых прогулок, экскурсий, заня-

тий и повседневной жизни) и системы построения окружающего мира (природные и антропогенные экосистемы).

Коммуникативно-ориентированный подход (В.В. Рубцов) содержит идеи коэволюционной системы, состоящей из коммуникационной (система средств коммуникации) и коммуникативной (система действий коммуникантов) подсистем, каждая со своим набором функций. Среди которых чрезвычайно важна функция, обеспечивающая безопасность разнообразных коммуникаций, построенных в образовательной организации.

К методам, способствующим реализации цели и задач нашего исследования отнесены следующие.

Теоретические методы. Они содействуют систематизации научно-педагогических фактов, используемых для выводов, заключения; уточнения сущности понятия «экологически безопасная среда образовательных организаций» в проблемном поле проектирования такой среды с учетом особенностей региона.

Анализ и синтез позволяют выявить особенности реализации упомянутых выше подходов к проектированию экологически безопасной среды образовательных организаций и представить компоненты этой среды в их единстве.

Метод индукции был использован нами при обобщении социальных, психолого-педагогических фактов с целью организации опытно-экспериментальной работы.

Эмпирические методы (выборочное прямое наблюдение, анкетный опрос, экспериментальная педагогическая беседа, профессионально-творческие задания, статистический анализ педагогической информации, мониторинг) создали основу для последующего разрешения проблемы проектирования экологически безопасной среды образовательных организаций Липецкой области находящейся на стадии исследования, феноменологического анализа и описания конкретных ситуаций, выделения взаимосвязей и закономерностей, теоретического обоснования и методического обеспечения.

В ходе проводимого нами исследования, в контексте информационно-содержательной пропедевтики при проектировании экологически безопасной среды образовательных организаций, возникла необходимость проведения мониторинга официальных сайтов образовательных организаций г. Ельца Липецкой области. Мониторинг сайтов осуществлялся через изучение вкладок, имеющих прямое отношение к экологически безопасной среде образовательной организации.

Нами проанализированы официальные сайты образовательных организаций разного вида и типа г. Ельца Липецкой области: МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца»; МБОУ «СШ № 8 г. Ельца»; МБОУ «СШ № 10 г. Ельца с углубленным изучением отдельных предметов»; МБОУ «Гимназия № 11 г. Ельца»; МБОУ «Средняя школа № 23 г. Ельца»; МБОУ «Гимназия № 97 г. Ельца».

В ходе анализа официальных сайтов образовательных организаций с точки зрения информационно-содержательной пропедевтики мы установили следующее:

- На всех официальных сайтах упомянутых образовательных организаций (100%) представлена информация, касающаяся *школьного питания*. В ряде школ разработаны и действуют программы по совершенствованию питания и формированию культуры здорового питания, например, в МБОУ «Средняя школа № 23 г. Ельца» действует программа «Правильное питание здорового поколения». В МБОУ «Гимназия № 97 г. Ельца» реализуется программа здорового питания «Приятного аппетита» и т. д.
- На всех официальных сайтах образовательных организаций (100%) представлена информация о *безопасности дорожного движения*. Так на сайте МБОУ «СШ № 10 г. Ельца с углубленным изучением отдельных предметов» размещены паспорт дорожной безопасности образовательного учреждения и перечень мероприятий, проводимых школой в течение учебного года, приведены примеры возможных дорожных ситуаций и правила-рекомендации по поведению тех, кто попал в эти ситуации.
- На всех официальных сайтах образовательных организаций (100%) представлена информация о *деятельности школьной службы примирения и психологической службы*.
- На сайтах 67% образовательных организаций представлена *страничка социального педагога с программами и тематическими планами работы с обучающимися и родителями*.
- На всех сайтах образовательных организаций (100%) обозначена вкладка «*Нужна помощь, обращайтесь!*» (*анонимная линия обращения*).
- На сайтах 50% образовательных организаций размещена *информация об организации детского отдыха*. Так, например, МБОУ «Гимназия № 11 г. Ельца» информирует нас о функционировании детского оздоровительного лагеря с дневным пребыванием «Радуга», МБОУ «СШ № 8 г. Ельца» – о школьном лагере «Солнышко» и т. д.
- На сайтах двух образовательных организаций (33%) мы обнаружили вкладки с информацией о доступности образовательной среды для всех обучающихся. Например, на сайте МБОУ «СШ № 8 г. Ельца» размещены «*Программа психологической адаптации и социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ в условиях школы до 2020 г.*», *правила общения с детьми с ОВЗ* и т. д. Подобную вкладку с информацией как для обучающихся, так и для педагогов и родителей мы выявили на сайте МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца».

- На сайтах 83% образовательных организаций *работают странички здоровья*. Например, на сайте МБОУ «Лицей № 5 г. Ельца» вполне информативной выглядит страничка «Лицей № 5 – территория здоровья».

Проведённый анализ официальных сайтов показал, что в образовательных организациях ведется работа по совершенствованию экологически безопасной среды, т. е. информационно-содержательная пропедевтика при проектировании экологически безопасной среды образовательных организаций имеет место быть. Тем не менее, считаем необходимым проведение работ по систематизации и единообразному представлению на сайтах информации, касающейся экологически безопасной среды образовательных организаций.

Причём информационно-содержательная пропедевтика при проектировании экологически безопасной среды образовательных организаций, по нашему мнению должна включать:

- *информацию о школьном питании*, которая, безусловно, будет интересна в первую очередь родителям и детям, как субъектам образования. Это могут быть действующие программы по совершенствованию школьного питания и формированию культуры здорового питания;
- *информацию о безопасности дорожного движения*. Паспорт дорожной безопасности образовательного учреждения; перечень мероприятий, проводимых школой; правила-рекомендации для обучающихся и т. п.;
- *информацию о деятельности школьной службы примирения; психологической службы;*
- *информацию от социального педагога с программами и тематическими планами работы с обучающимися и родителями;*
- *информацию о работе образовательной организации с детьми с особыми возможностями здоровья и детьми с особыми образовательными потребностями*, например: «Программа психологической адаптации и социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ в условиях школы до 2020 г», правила общения с детьми с ОВЗ и т. п.;
- *информацию по анонимному обращению с разнообразными вопросами;*
- *информацию об организации детского отдыха на базе школы;*
- *информацию, оформленную в виде странички здоровья*, например, «Лицей № 5 – территория здоровья» и т. п.

И тогда, первый этап технологии проектирования экологически безопасной среды образовательной организации – пропедевтический (подготовительный: аналитико-стимулирующий) станет базой для формирования контингента образовательной организации, осмысленно её выбирающего и наметит перспективы моделирования и промежуточной рефлексии экологически безопасной среды образовательной организации с использованием комплекса приемов, способов и механизмов конструирования пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды.

В рамках нашего исследования мы провели анкетирование среди преподавателей образовательных организаций г. Ельца. Всего в анкетировании приняли участие 30 учителей начальных классов. Им были предложены вопросы:

1. Что с Вашей точки зрения означает понятие «экологически безопасная среда образовательной организации»?
2. Какие из перечисленных ниже функций выполняет экологически безопасная среда образовательной организации?
 - стимулирующая;
 - защитная;
 - развивающая;
 - здоровьесберегающая;
 - доступная;
 - комфортная.
3. Определите свое отношение к экологически безопасной среде Вашей образовательной организации, используя одну из ниже перечисленных характеристик:
 - позитивное;
 - нейтральное;
 - отрицательное.

Библиографический список

1. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. 1, 3: 7 – 9.
2. Джуринский А.Н. *Сравнительное образование. Вызовы. XXI века*. Москва: Прометей, 2014.
3. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва: Академия, 2002.
4. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*. 1998; 1: 132 – 143.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: Магистр, 1997.
6. Белозерцев Е.П. *Образование. Историко-культурный феномен*. Санкт-Петербург: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004.
7. Крикунов А.Е. *Целое из частей: образование и иерархия мира в русской философии*. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016.
8. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социология*, 2008. КиберЛенинка. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitanii>
9. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва: МГППУ, 2002.
10. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы и как её выявить? *Вопросы психологии*. 1997. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/986/986018.htm>
11. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
12. Гривко Е.В. *Формирование эколого-гуманистического Образа Мира старшеклассника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 1998. disserCat – электронная библиотека диссертаций. Available at: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-ekologo-gumanisticheskogo-obraza-mira-starsheklassnika>
13. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
14. Моисеев Н.Н. *Историческое развитие и экологическое образование*. Москва: МНЭПУ, 1995.

Анкета носила комбинированный характер: первый вопрос предполагал самостоятельный ответ респондентов, два других вопроса: второй и третий [Таблица 1] – содержали выборку ответов.

Результаты анкетирования.

Большинство респондентов – 25 педагогов (83%), рассматривают экологически безопасную среду образовательной организации как систему, основная цель которой обеспечить защиту и комфорт всем участникам образовательного процесса. Пять респондентов (17%) определяют данное понятие через взаимодействие личности с миром природы, поэтому (по мнению респондентов) создание экологически безопасной среды образовательной организации невозможно без объединения усилий школы и семьи.

Таблица 1

Результаты анкетирования преподавателей образовательных организаций г. Ельца (по вопросам 2 и 3)

Вопрос анкеты	Варианты ответов	Ответы
2. Какие из перечисленных ниже функций выполняет экологически безопасная среда образовательной организации?	стимулирующая	18 чел. (60%)
	защитная	30 чел. (100%)
	развивающая	20 чел. (67%)
	здоровьесберегающая	25 чел. (83%)
	доступная	25 чел. (83%)
	комфортная	30 чел. (100%)
3. Определите свое отношение к экологически безопасной среде Вашей образовательной организации, используя одну из ниже перечисленных характеристик:	позитивное	25 чел. (83%)
	нейтральное	5 чел. (17%)
	отрицательное	-

Итак, учителя школ в большинстве своём имеют ярко выраженное позитивное отношение к экологически безопасной среде образовательной организации. И только 5 человек – нейтральное. Отрицательного отношения по вопросу 3 – не выявлено.

Отмечают значимость функций (согласно ранжировке): комфортная и защитная (100%), доступная и здоровьесберегающая (83%), развивающая (67%), стимулирующая (60%) у экологически безопасной среды образовательной организации.

После знакомства с перечнем того, что может включать информация на сайте образовательной организации об экологически безопасной среде с целью дальнейшего её моделирования и реализации модели, респонденты в ходе коллективной творческой деятельности одобрили имеющиеся варианты и предложили расширить перечень: *информацией о психолого-педагогической профилактике угроз, опасностей, рисков, возникающих в образовательной среде: памяти как вести себя, если... и т. п.; информацией о безопасном взаимодействии с природой: меняющиеся странички «Весна... скоро клещи, как защитить себя... и т. п.*

Безусловно, возникает необходимость создания универсальной модели экологически безопасной среды образовательной организации и прогнозирования трудностей проектирования образовательной среды с учётом условий её функционирования – в этом заключаются перспективы нашего исследования.

15. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. Москва, 1997.
16. Смольянинов И.Ф. *Природа в системе эстетического воспитания*. LiveLib. Available at: <https://www.livelib.ru/book/1000206394/about-priroda-v-sisteme-esteticheskogo-vospitaniya-i-f-smolyaninov>.
17. Алисов Е.А. *Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Курск, 2011. Библиотека диссертаций и авторефератов России dslib.net. Available at: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskoe-proektirovanie-jekologicheski-bezopasnoj-obrazovatelnoj-sredy.html>
18. Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2002. Электронная информационно-образовательная среда РГПУ им. А.И. Герцена. Available at: [https://www.herzen.spb.ru/uploads/petryarkin/files/BaevaI.A.Psihologicheskaya_bezopasnost_v_obrazovanii\(1\).pdf](https://www.herzen.spb.ru/uploads/petryarkin/files/BaevaI.A.Psihologicheskaya_bezopasnost_v_obrazovanii(1).pdf)
19. Коломийченко Л.В. Теоретическое обоснование научных исследований по проблемам социального развития и воспитания детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования. *Педагогическое образование в России*. 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovaniya-bezopasnoy-obrazovatelnoj-sredy> 2013

References

1. Koryakova O.A., Tarhanova I.Yu. Problema innovacij v sovremennom obrazovatel'nom diskurse. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. 1, 3: 7 – 9.
2. Dzhurinskij A.N. *Sravnitel'noe obrazovanie. Vyzovy. XXI veka*. Moskva: Prometej, 2014.
3. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya*. Moskva: Akademiya, 2002.
4. Novikova L.I., Sokolovskij M.V. «Vospitatel'noe prostranstvo» kak otkrytaya sistema (Pedagogika i sinergetika). *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. 1998; 1: 132 – 143.
5. Slavenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr, 1997.
6. Belozercev E.P. *Obrazovanie. Istoriko-kul'turnyj fenomen*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo R. Aslanova «Yuridicheskij centr Press», 2004.
7. Krikunov A.E. *Celoe iz chastej: obrazovanie i ierarhiya mira v russkoj filosofii*. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2016.
8. Manujlov Yu.S. Konceptual'nye osnovy sredovogo podhoda v vospitanii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, 2008. Kiberleninka. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitanii>
9. Rubcov V.V., Ivoshina T.G. *Proektirovanie razvivayushej obrazovatel'noj sredy shkoly*. Moskva: MGPPU, 2002.
10. Ulanovskaya I.M. Chto takoe obrazovatel'naya sreda shkoly i kak ee vyyavit? *Voprosy psihologii*. 1997. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/986/986018.htm>
11. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
12. Grivko E.V. *Formirovanie 'ekologo-gumanisticheskogo Obraza Mira starsheklassnika*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 1998. disserCat – `elektronnaya biblioteka dissertacij. Available at: <http://www.dissertat.com/content/formirovanie-ekologo-gumanisticheskogo-obraza-mira-starsheklassnika>
13. Deryabo S.D., Yasvin V.A. *'Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
14. Moiseev N.N. *Istoricheskoe razvitiye i 'ekologicheskoe obrazovanie*. Moskva: MN EPU, 1995.
15. Slobochikov V.I. *Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury*. *Novye cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol*. Вып. 7. Innovator-Bennet college. Moskva, 1997.
16. Smolyaninov I.F. *Природа в системе 'esteticheskogo vospitaniya*. LiveLib. Available at: <https://www.livelib.ru/book/1000206394/about-priroda-v-sisteme-esteticheskogo-vospitaniya-i-f-smolyaninov>.
17. Alisov E.A. *Pedagogicheskoe proektirovanie 'ekologicheski bezopasnoj obrazovatel'noj sredy*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2011. Biblioteka dissertacij i avtoreferatov Rossii dslib.net. Available at: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskoe-proektirovanie-jekologicheski-bezopasnoj-obrazovatelnoj-sredy.html>
18. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYuZ», 2002. `Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda RGPU im. A.I. Gercena. Available at: [https://www.herzen.spb.ru/uploads/petryarkin/files/BaevaI.A.Psihologicheskaya_bezopasnost_v_obrazovanii\(1\).pdf](https://www.herzen.spb.ru/uploads/petryarkin/files/BaevaI.A.Psihologicheskaya_bezopasnost_v_obrazovanii(1).pdf)
19. Kolomijchenko L.V. *Teoreticheskoe obosnovanie nauchnykh issledovanij po problemam social'nogo razvitiya i vospitaniya detej doskol'nogo vozrasta v kul'turologicheskoy paradihme obrazovaniya*. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovaniya-bezopasnoy-obrazovatelnoj-sredy> 2013

Статья поступила в редакцию 14.05.19

УДК 37.013

Barskaya O.V., senior lecturer, Foreign Languages Department, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov (Sevastopol, Russia),
E-mail: olyabarska@yahoo.com

STATE-PATRIOTIC EDUCATION AT NAVAL SCHOOLS OF NOVOROSSIYSKY REGION IN THE LATE 18TH – EARLY 20TH CENTURY. The article reveals theoretical and methodological foundations of state-patriotic education at naval educational institutions of Novorossiysky region in the late XVIII – early XX century. It is detected that the state-patriotic education is a component of the convergent process of spiritual and moral education. Taking into account the chronological and geographical limits of the study, the stages, as well as geopolitical, socio-economic and pedagogical preconditions for naval education formation and development are disclosed. Based on the archival documents, curricula of the period under consideration and scientific literature study, a comprehensive analysis of the future naval officers in Novorossiysky region of the late XVIII – early XX century state-patriotic education forms and content was carried out. The forms included the interaction of educational institutions with the first persons of the state, teaching subjects with patriotic background, museum pedagogy elements introduction, cadets cultural and leisure activities organization.

Key words: state-patriotic education, spiritual and moral education, naval educational institutions, stages and preconditions, Novorossiysky region.

О.В. Барская, ст. преп. каф. иностранных языков, Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь,
E-mail: olyabarska@yahoo.com

ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВОЕННО-МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НОВОРОССИЙСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье раскрываются теоретико-методические основы государственного-патриотического воспитания в военно-морских образовательных учреждениях Новороссийского края в конце XVIII – начале XX века. Выявлено, что государственное-патриотическое воспитание является компонентом конвергентного процесса духовно-нравственного воспитания. Учитывая хронологические и географические рамки исследования, выявлены этапы, а также геополитические, социально-экономические и педагогические предпосылки становления и развития военно-морского образования. На основе изучения архивных документов, рабочих программ рассматриваемого периода и научной литературы проведён комплексный анализ форм и содержания государственного-патриотического воспитания будущих офицеров военно-морского флота в Новороссийском крае конца XVIII – начала XX века, таких как взаимодействие образовательных учреждений с первыми лицами государства, преподавание дисциплин патриотической направленности, внедрение элементов музейной педагогики, организация культурно-досуговой деятельности воспитанников.

Ключевые слова: государственное-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, военно-морские образовательные учреждения, этапы и предпосылки, Новороссийский край.

Topicality of the study. The acute problem of value orientations and active civic stand creation in the society primarily concerns the military, because a professional, disciplined and educated in patriotic spirit army is one of the guarantors of Russia

stability. The state-patriotic upbringing priority value in the military schools educational process is outlined at the national legislation level, for example: the Federal laws "On Education in the Russian Federation", "On the Days of Military Glory and Memorable

Dates of Russia"; the President decrees "On the Public Associations Working on Youth Military-Patriotic Education State Support Measures", "On the State Policy in the Field of Patriotic Education Improvement"; the state program "Russian Federation Citizens Patriotic Education for 2016-2020"; "The Russian Federation Armed Forces Servicemen Education Concept" and other regulations. Rich educational work experience has been accumulated in the naval educational institutions of Novorossiysky territory of the late XVIII – early XX century. Thus, to improve the military specialists educational process quality, the fundamental study and creative use of the best naval personnel training traditions is needed. That will contribute into the optimal connection of the past heritage and modern scientific thought innovative achievements.

The novelty of the study and the authors personal contribution lies in the fact that based on the specific historical and pedagogical material naval education in Novorossiysky region of the period under consideration formation and development stages and prerequisites were highlighted; future officers state-patriotic education in Novorossiysky region forms and content holistic analysis was carried out; unknown and little-known archival documents and facts about the naval schools activities in the South of Russia in the late XVIII – early XX century were published.

The extent of the problem development. The naval schools of Novorossiysky region educational activities are concerned in the writings of the ethnographers and historians of the second half of the XIX century: A. Aslanbekov, A. Weinberg, V. Golovachev, V. Lyalikov, I. Mikhnevich, A. Sokolov, D. Tolstoy.

In modern pedagogy, moral education theoretical and methodological foundations and future officers of various armed forces branches value orientations formation technologies are revealed by S. Danshov, G. Dozhdikova, N. Igoshchev, V. Kazankov, V. Kozlov, V. Kulinkovich, V. Melnikov, A. Nerobeyev, S. Pashkov, V. Sydorukh, A. Sushanskij, M. Fomin, V. Shubnikova, T. Yazynina. Thus, the retrospective analysis of domestic scientists' research works testifies that the state-patriotic education at Novorossiysky territory naval schools at the end of XVIII – beginning of XX century problem was investigated fragmentary.

The theoretical significance of the study is that the future naval officers spiritual and moral education convergent nature was revealed, the state-patriotic education was accepted to be one of its elements; naval education in Novorossiysky region of the late XVIII – early XX century formation and development process stages were outlined; state-patriotic education in Novorossiysky region of the period under consideration forms and content were analyzed. All the above contributes to the historical and pedagogical knowledge enrichment and the reconstruction of the country's military education system history.

The practical significance and prospects of the study lie in the fact that the provisions and conclusions formulated as the result of the research provide factual material for the experience of the past in modern conditions updating, for the new scientific papers, textbooks and manuals on pedagogy, history of pedagogy, military pedagogy, native and naval history preparation.

The main contents. In the article, the state-patriotic education is considered in the framework of the military spiritual and moral education convergent process. A pedagogue, Professor S.D. Poljakov notes that spiritual and moral education integrates moral, ethical, patriotic, national, international and political education. Each of them is aimed at the formation of a man's spirituality, his desire for self-knowledge; enlightenment in ethics, morality, politics; creativity, a sense of freedom and responsibility for it development [1, p. 64–65].

Modern researchers of militarymen spiritual and moral education in the historical aspect consider this phenomenon in the context of the military education system of pre-revolutionary Russia formation and development process. In this regard, V. Sidorukh offers the following stages of the military training system of the period we study formation and development:

- end of XVII – first half of XVIII century – the Russian regular army and navy future officers training system origin and development under Peter I;
- second half of XVIII century – 1917 – officer training development in the Russian Empire [2, p. 20].

V. Sidorukh divides the last stage into 3 periods:

- 1) late XVII – mid XVIII century – the creation of military schools for the regular army and navy officers training;
- 2) mid XVIII – 60s of XIX century – the creation and functioning of military schools system from cadet corps to military academies;
- 3) 60-70-ies of XIX century – 1917 – military education system reform and its post-reform operation [2, p. 28].

Similar periodization is presented in the study by a pedagogue A. Sushanskij [3, p. 22], while a scientist V. Pashkov [4] analyzes the spiritual and moral education in the military sphere in relation to the Russian state and army as a whole formation and development stages:

- 1) X – first half of XVI century – principality (old Russian) stage;
- 2) second half of XVI – early XVIII century. – Tsar Russia stage;
- 3) XVIII – beginning of XX century – Imperial stage.

Considering the chronological (1783–1917) and geographic (Kherson and Tauride provinces of Novorossiysky territory) limits of the study, we suggest the stages of the militarymen spiritual and moral education based on the naval educational institutions system in the Novorossiysky region emergence and development dynamics. Those were the institutions, where future officers were brought up. The educational system transformation was directly dependent on geopolitical, socio-economic and

pedagogical prerequisites. So, within the period under consideration three stages of naval educational institutions in Novorossiysky territory and the system of spiritual and moral education in them formation and development are revealed:

1. The constitutional stage (1783–1853), the lower limit of which is the foundation year of the first in Novorossiysky territory educational institution for officer training – Kherson Naval Cadet Corps (January 31, 1783) [5, p. 861]; upper limit – the beginning of the Crimean war (October 4, 1853). The following preconditions for the naval schools system foundation in Novorossiysky region during the constitutional stage were outlined:

- geopolitical: the Russo-Turkish wars (1768–1774, 1787–1791, 1806–1812, 1828–1829); Kyuchuk-Kainadzhirsky Peace Treaty (10 July, 1774); access to the Black Sea obtained by Russia; the formation of Novorossiysky general-governorship; annexation of the Crimea to the Russian Empire (1783); the transfer of power from Catherine II to Paul I;

- socio-economic: the Russian Black Sea Navy formation and development; the vast Northern Black Sea coast territories development; new commercial and naval ports construction (Nikolayev, Sevastopol, Kherson); military shipbuilding rapid growth; low educational level of the young local population in Novorossiysky territory; class principle of admission to naval educational institutions; multi-ethnic population; the region's peripheral position;

- pedagogical: pedagogical process centralization; lack of cadets and qualified teachers in the naval sphere; need for training in foreign countries; close cooperation with the Naval Cadet Corps in St. Petersburg; formation of the library science; "Maritime Collection" magazine foundation (1848).

2. The crisis stage (1853–1871) is marked by the Black Sea Navy operation and training suspension as a result of the Crimean war. The stage is characterized by the following prerequisites that determined the educational process in the naval sphere:

- geopolitical: the Crimean war (1853–1856); the Paris Peace Treaty (March 18, 1856);

- socio-economic: the Black Sea Fleet reorganization into a flotilla; reforms by Alexander II; military reforms; Navy re-equipment from sailing to armored ships;

- pedagogical: educational reforms; Navy command staff training period reduction; general subjects reduction in favor of in-depth specialization; corporal punishment abolition at the legislative level; the activities of most naval educational institutions of Novorossiysky territory suspension; the "Maritime Department Management Regulations" adoption and the Naval Schools Committee establishment (1867).

3. The regenerative stage (1871–1917) is marked by the revival of the Black Sea Fleet and the introduction of a new ideology in 1917. The stage is conditioned by such prerequisites as:

- geopolitical: London Convention (March 1, 1871); Russo-Turkish war (1877–1878); Russo-Japanese war (1904–1905); World War I (1914–1918); the Revolution of 1917;

- socio-economic: compulsory military service introduction; a recruit term of service and level of education interdependence; class principle of enrollment in naval schools rejection; military equipment, weapons, and armor improvement;

- pedagogical: new branches of science emergence; scientific approach to naval tactics and strategy; the use of cinema for educational purposes; library science development.

Having determined the stages and prerequisites for the educational system development in Novorossiysky territory of the period under consideration, we will analyze the forms and content of the state-patriotic component of future naval officers spiritual and moral education. As soon as we consider the triad "For the God, Tsar and Motherland" as a symbol of military devotion and valor during the period under study, we can conclude that patriotism at all times has been the foundation of an individual civil position, personal need for active self-realization and self-sacrifice for the sake of the Motherland, and, in the historical context, the Sovereign. Thus, the process of instilling and nurturing love for the Motherland passed through the loyal feelings and devotion to the Emperor and his family upbringing. The "Military Educational Institutions Regulations" reported on the need to root boundless devotion to the Sovereign and His August House, and sincere devotion to all state regulations in cadets" [6, p. 293]. In Novorossiysky territory educational institutions this aspect of state-patriotic education was implemented in different forms. One of them was military schools personal control and patronizing by the reigning persons and other representatives of the power. Throughout the studied period, first persons of the state sponsored certain educational institutions, visited the schools to be present at the exams, to give inspiring speeches in front of the cadets and graduates. Thus, future officers had the opportunity to feel the Sovereign human generosity, to reinforce the morale and the awareness that the head of the state to who they are selflessly devoted pays them special attention.

The implementation of the above methods of state-patriotic education in Novorossiysky region began at the end of the XVIII century, in the first regional educational institution for cadets – Kherson Naval Cadet Corps. The final examinations there were regularly attended by the Governor-General G. Potyomkin. He headed the commission, which also included all the corps teaching and managing staff, flagship specialists, noble citizens and foreign ministers. G. Potemkin always gave a detailed report about the event to Empress Catherine II. In one of such reports of June, 1788, he wrote that the cadets had held an exam in Russian grammar, German, French and Italian, the Law of God, history, geography, geometry, algebra, physics, artillery, fortification, navigation, ship steering and control skills. Distinctive cadets had been

awarded medals and books, and nobles and foreign ministers had received gifts in the form of artillery and fortification drawings and sketches by graduates. This had been followed by gun shooting exercises and then dancing. The guests had shown their full pleasure seeing the success of the graduates that had met the intentions of Her Imperial Majesty [7, p. 216].

In the Black Sea Navigator and Ship Architecture Schools during graduation exams or other ceremonies teachers and cadets traditionally made speeches in which they honored the Emperor. In 1800 these schools in Nikolayev were visited by Grand Duke Konstantin Pavlovich. On this occasion, a poetry tournament on the royalty glorification was held among the cadets. The praiseworthy ode of 9 pages, recognized as the best, was read in the highest presence, and then published in the school printing house [8].

In October 1911, Emperor Nicholas II personally inspired the aviation officers to valiant service by a parting speech at the first graduation of the Military Aviation Officer School in Sevastopol. This school was closely connected with the Romanov family, as its foundation was the personal effort of Grand Duke, Vice Admiral Alexander Mikhailovich Romanov, who had to overcome the skepticism of the Military Department regarding airplanes. These efforts were justified during World War I, by the beginning of which Russia had about 250 military pilots [9].

On September 15, 1916 His Imperial Highness the Successor was appointed the patron of Sevastopol Naval Cadet Corps by the order of the Emperor, which was reported in the telegram of the Naval Headquarters No. 2848. In this regard, the school was renamed the Naval of His Imperial Highness Cadet Corps [10].

Naval institutions of Novorossiysky territory curricula content also contributed to the royalty eminence in the eyes of the cadets. In the second half of the XIX century in the Russian language and literature curriculum for cadets, comedies written by Catherine II, a brief essay of her educational instructions, and her letters, in which she expresses her views on the education to Prince Saltykov were included [11]. Thus, young people had the opportunity to get acquainted with the philosophical thought and literature talent of Catherine the Great. In turn, the "Instruction for Junkers during the Voyage on the Training Ships of the Black Sea Navy" of 1874, found in the Russian State Navy Archive, contains an explanation of how great the role of the state in the organization and financing of the educational process is and of how obligatory for the future officers it is to justify the trust placed in them.

Such subjects as history, naval history and tactics were given an important role of the Russian statehood study, as well as deepening the knowledge of the Russian arms glory. The history lessons required "a thorough cadets' familiarization with the events of modern and general history, which has a close connection with the Russian state development." The course of Russian history consisted of 5 sections: the Russian State Formation; South-Western Russia under the Rule of Lithuania; North-Eastern Russia is Concentrating around Moscow; Moscow and Lithuania Russia; Empire Russia. The last section was recommended to be taught in more details, and in our context it is of particular interest. This section included such topics as "State Reforms by Peter the Great"; "The Clergy and the Schism"; "The Reformer's Family and Personality"; "Russian Education in XVIII Century"; "The Nobles, Lower Classes, Literature and Science"; "Further Development of the National Unity and Political Power"; "Catherine

II's Personality and the Main Figures of Her Reign"; "Military Schools and Literature Movement"; "The Crimea and New Wars"; "The Acquisition of Novorossiyskiy Territory and the Crimea"; "The Italian Campaign of A. Suvorov"; "The Crimean War" [12, p. 96-97]. On naval history and tactics wars at sea conduct was studied in great details on the examples of foreign, and, what's more important, domestic famous naval commanders. In our context, the topics of particular interest are: "Combat Power Material and Spiritual Elements"; "Black Sea Fleet Foundation and its Activities in the Second Turkish War under Admirals Voinovich, and then Ushakov"; "Actions of Vice-Admiral Ushakov off the Coast of Italy and Vice-Admiral Makarov off the Coast of Holland" [13]. In addition to the lessons of history thematic leisure reading was recommended to maintain students' keen interest in the fate of the Motherland. The stories about the Russian fleet outstanding persons, whose activities could serve as a good example were especially desirable: "Educators should have in mind that the character firmness and fearlessness are born in cadets most of all from reading a live story about the deeds of the great men, whose bravery and love for the Motherland became immortal for posterity. That is why not only the history teachers should never forget this, but also other teachers should acquaint cadets with such examples, especially from the national history", – the Regulations went [6, p. 294]. Books about the victorious battles of the Russian arms not only told about the state and military figures geopolitical successes, but also implemented another aspect of state-patriotic education – instilling awareness of the oath sanctity, reverence for the state and military symbols, pride of belonging to the Russian army. For this purpose, naval schools libraries had a range of specialized books for young soldiers. The books explained the meaning of the oath, the banner, military discipline, subordination, published reasoning about the benefits of physical exercise, that also strengthens the spirit and willpower: N. Kolesnikov "Moral Element. A Collection of Interviews with Cadets and Lower Ranks", A. Lieven "The Spirit and Discipline of our Fleet", M. Sokol "About the Duty of Obedience to the Authorities", N. Chuchmar "To a Young Soldier about the Oath, Banner and Discipline", N. Shilling "To the Russian Fleet Crews" and many other books.

In addition to the above forms of future naval officers state-patriotic education the following set of activities was proposed: visiting the historical-patriotic museums and their opening in military educational institutions; marble boards creation with the names of those graduates who had distinguished themselves on the battlefield, so that the environment of the schools had educational function as well; participation in patriotic conversations, listening to lectures; visiting battle places, excursions of patriotic orientation; the native city and area study from a historical, geographical and military point of view; the celebration of highly significant days, anniversaries, participating in parades; saying prayers of a certain content.

Thus, the state-patriotic element of spiritual and moral education at naval schools was performed by means of: interaction of cadets with the first persons of the state during visits of the latter to the exams, ceremonies; schools patronizing by representatives of the Imperial family; works written by Reigning persons inclusion in the curriculum; teaching of domestic, naval history and tactics; museum pedagogy elements introduction; leisure reading and a complex of other cultural and leisure activities implementation.

Библиографический список

1. Поляков С.Д. *Реалистическое воспитание*. Москва: Педагогический поиск, 2004.
2. Сидорчук В.А. *Духовно-нравственное воспитание курсантов военных институтов на традициях российской армии*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Рязань, 2008.
3. Сушанский А.С. *Духовно-нравственное воспитание в военно-учебных заведениях России XVIII – начала XX вв.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
4. Пашков В.И. *Традиции духовно-нравственного воспитания военнослужащих в русской армии конца XIX – начала XX в.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
5. *Указ о переводе Училища для иностранных единоверцев при Артиллерийском кадетском корпусе учрежденного, в город Херсон*. Полное собрание законов Российской империи. Санкт-Петербург, 1830; Т. 21: 861.
6. *Устав для военно-учебных заведений 2-го класса*. Полное собрание законов Российской империи. Санкт-Петербург, 1830; Т. 5: 290 – 295.
7. *Ордера и письма князя Потемкина*. Записки Одесского Общества Истории и Древностей. Одесса, 1872; Т. 8: 191 – 238.
8. *Ода на всероссийское прибытие Его Императорского Высочества Государя Цесаревича и Великого Князя Константина Павловича в черноморские училища октября 1800 года*. Николаев: Тип. Черноморского штурманского училища, 1800.
9. Зимина А. *Первая в России школа военных лётчиков*. Крымский журнал. Available at: <http://journalcrimea.ru/pervaya-v-rossii-shkola-voennyh-lyotchikov>
10. Маслов К. *Рота Её Высочества Наследника цесаревича морского кадетского корпуса*. Морской архив. Available at: <https://secrethistory.ru/126-rot-a-ego-vysochestva-naslednika-cesarevicha-morskogo-kadetskogo-korpusa.html> 19-11-2013
11. *Журнал юнкерам 1877 г.* Российский государственный архив военно-морского флота. Санкт-Петербург, ф. 100, оп. 1, д. 43: 57.
12. *Общая программа и инструкция для преподавания учебных предметов в юнкерских училищах*. Санкт-Петербург: Изд. комиссионеров военно-учебных заведений Н. Фену и Ко, 1882.
13. *Программа по предметам Морского училища*. Санкт-Петербург: Типография А. Якобсона, 1874.

References

1. Polyakov S.D. *Realisticheskoe vospitanie*. Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2004.
2. Sidorchuk V.A. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie kursantov voennykh institutov na traditsiyakh rossijskoj armii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ryazan', 2008.
3. Sushanskiy A.S. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v voenno-uchebnykh zavedeniyakh Rossii XVIII – nachala XX vv.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
4. Pashkov V.I. *Tradicii duhovno-nravstvennogo vospitaniya voennosluzhaschih v russkoj armii konca XIX – nachala XX v.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
5. *Ukaz o perevode Uchilishcha dlya inostrannykh edinovercev pri Artilerijiskom kadetskom korpuse uchrezhdenno, v gorod Herson*. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. Sankt-Peterburg, 1830; T. 21: 861.
6. *Ustav dlya voenno-uchebnykh zavedenij 2-go klassa*. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. Sankt-Peterburg, 1830; T. 5: 290 – 295.
7. *Ordera i pis'ma knyazy Potemkina*. Zapiski Odesskogo Obschestva Istori i Drevnostej. Odessa, 1872; T. 8: 191 – 238.

8. *Oda na vseradostnoe pribytie Ego Imperatorskogo Vysochestva Gosudarya Cesarevicha i Velikogo Knyazya Konstantina Pavlovicha v chernomorskie uchilishcha oktyabrya 1800 goda*. Nikolaev: Tip. Chernomorskogo shturmanskogo uchilishcha, 1800.
9. Zimina A. *Pervaya v Rossii shkola voennykh letchikov*. Krymskij zhurnal. Available at: <http://journalcrimea.ru/pervaya-v-rossii-shkola-voennykh-lyotchikov>
10. Maslov K. *Rota Ego Vysochestva Naslednika cesarevicha morskogo kadetskogo korpusa*. Morskoy arhiv. Available at: <https://secrethistory.ru/126-rot-a-ego-vysochestva-naslednika-cesarevicha-morskogo-kadetskogo-korpusa.html>
11. *Zhurnal yunkeram 1877 g.* Rossijskij gosudarstvennyj arhiv voenno-morskogo flota. Sankt-Peterburg, f. 100, op. 1, d. 43: 57.
12. *Obschaya programma i instrukciya dlya prepodavaniya uchebnykh predmetov v yunkerskih uchilishchah*. Sankt-Peterburg: Izd. komissionerov voenno-uchebnykh zavedenij N. Fenu i Ko, 1882.
13. *Programma po predmetam Morskogo uchilishcha*. Sankt-Peterburg: Tipografiya A. Yakobsona, 1874.

Статья поступила в редакцию 16.05.19

УДК 37(=811.221.18)

Godzhieva R.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: godzhief@inbox.ru
Godzhieva Zh.B., teacher of History, Municipal Educational Institution Secondary School № 41, (Vladikavkaz), E-mail: jannagodj@mail.ru

THE MODEL OF PERSONALITY CULTURAL WEALTH FORMING IN CONDITIONS OF ETHNO-REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM. The focus of the research is the development of modern educational systems in conditions of ethnocultural environment. In the search for modern educational models of moral culture education of the personality the author addresses the national historical and cultural roots, spiritual and moral values, which are contained in ethnopeda-gogy and ethnoculture the author appeals to turn to historical and cultural back grounds, cultural wealth and moral values, contained in ethnopeda-gogy and ethnoculture. The author sees the solution of these tasks in the use of an integrated model including the goal, contents, technology, criteria for the formation of moral culture. The results of the research show the effectiveness of ethnopedagogical culture in the educational process: the introduction of ethno-culturally oriented information not only contributes to the expansion of the ethnocultural knowledge of students, increasing interest in national history, but also allows them developing an ideological and moral attitude to the world around them. The author proves that the moral culture of students should be shaped in the context of a holistic educational process, the organization of which corresponds to universal human and social norms and includes the direction of students' life activity.

Key words: moral culture, cultural wealth, ethnopeda-gogy, ethno cultural environment, ethno culture, moral values.

Р.Б. Годжиева, канд. психол. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: godzhief@inbox.ru
Ж.Б. Годжиева, преподаватель истории и обществознания, МБОУ СОШ № 41, (г. Владикавказ), E-mail: jannagodj@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Цель настоящего исследования представляет собой разработку современных систем воспитания в условиях этнокультурной среды. В поиске современных моделей воспитания нравственной культуры личности автор обращается к национальным историко-культурным корням, духовно-нравственным ценностям, содержащимся в этнопедагогике, этнокультуре. Решением поставленных задач автор видел реализацию комплексной модели, включающей цель, содержание, технологию, критерии сформированности нравственной культуры. Результаты исследования показывают эффективность применения этнопедагогической культуры в учебно-воспитательном процессе: введение этнокультурно направленной информации не только способствует расширению у учащихся этнокультурного кругозора, повышения интереса к национальной истории, но и позволяет выработать мировоззренчески-нравственное отношение к окружающему миру, самому себе. Автор доказывает, что нравственную культуру учащихся необходимо формировать в контексте целостного учебно-воспитательного процесса, организация которого соответствует общечеловеческим и социальным нормам и включает направления жизнедеятельности учащихся.

Ключевые слова: нравственная культура, духовные ценности, этнопедагогика, этнокультурная среда, этнокультура, нравственные ценности.

Формирование мировоззренчески-нравственной личности, ориентированной на духовные ценности национальной культуры, разработка современных образовательных систем является одной из основных в ряду государственных задач. Идеи обеспечения исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной культуры, приоритета национальной культуры в развитии и формировании личности нашли отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1], «Национальной доктрине образования Российской Федерации» [2].

Согласно культуросообразной, личностно-ориентированной парадигме образования, воспитательные цели должны заключаться в создании условий, необходимых для осмысления и принятия личностью как материальных, так и духовных ценностей национальной культуры и предполагает осуществление воспитательного процесса как педагогической поддержки (Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, С.В. Кульневич) [3, с. 18] или педагогического сопровождения (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына) [4, с. 47]. Концептуальные идеи о воспитании «человека культуры» [5, с. 46], воспитательном процессе в контексте мировой культуры способствовали пониманию значения культурно-ориентированного подхода в педагогическом процессе [6, с. 27].

Научно-теоретический обзор проблемы инициировал поиск новой схемы взаимодействия подрастающего поколения с его этнокультурной средой, целью которой явилось изучение педагогических возможностей этнокультуры, этнопедагогике в формировании нравственной культуры личности. В процессе поиска современной модели формирования нравственной культуры учащихся на основе этнокультурных ценностей нами были определены следующие педагогические условия [7, с. 125]:

- наличие педагогического пространства, способствующего оптимальной организации всех связующих компонентов процесса реализации модели с учётом целей, определённых условий и особенностей его осуществления;
- организационно-управленческое сопровождение модели формирования нравственной культуры личности посредством этнокультуры осетин, позво-

ляющее оптимизировать её функционирование в региональной образовательной среде;

- комплексный подход к проектированию системы формирования нравственной культуры молодого поколения, обеспечивающий преемственность и непрерывность в обучении и воспитании.

Решением поставленных задач мы видели реализацию комплексной модели (рис. 1) включающей *цель, содержание, технологию (формы, методы), критерии* сформированности нравственной культуры, обеспечивающие *целенаправленность* и *эффективность* её внедрения в региональный учебно-воспитательный процесс, *результат* как уровень сформированности нравственной культуры личности [8, с. 42], [9, с. 39]:

В формировании нравственной культуры учащихся исключительно велика роль образовательной среды. Осуществить задачу формирования нравственной культуры детей возможно при условии планомерного воздействия на них в процессе разнообразной, наполненной гуманным содержанием учебной, трудовой, социально направленной деятельности.

Основу методологии построения концептуальной модели этнорегионального образовательного пространства составили научные идеи А.Я. Данилюка, Р.М. Чумичевой, Н.С. Борятко, И.С. Якиманской и др. В процессе проектирования модели регионального образовательного пространства мы опирались на ведущие положения концепции национального образования и концепции развития регионального учебно-воспитательного процесса [7; 10].

Образовательная среда или модель регионального образовательного пространства РСО-Алания, имеющая комплексный характер структурирована в соответствии со стратегией и методологией с этнокультурной парадигмой региона и является гармоничным компонентом воспитательной системы конкретного учебного заведения и его, обеспечивающим устойчивую мотивацию на здоровье у обучающихся и развитие их нравственной культуры [10, с. 57].

В основе принципов отбора содержания учебного материала лежат научные идеи Н.А. Бердяева, Л.Н. Гумилева, В.С. Соловьёва, У. Эко и др. о недопустимости исторического беспамьяства, о пробуждении национального чув-

ства, об осмыслении национальных культурных традиций. Этнорегиональный компонент основан на внедрении этнокультурных традиций, этнокультурно-содержательных образовательных программ. Введение его в контексте обще-

образовательной программы позволяет учащимся осмыслить то, что веками наработано этносом, что генетически дано каждому ребёнку при рождении [10, с. 125].

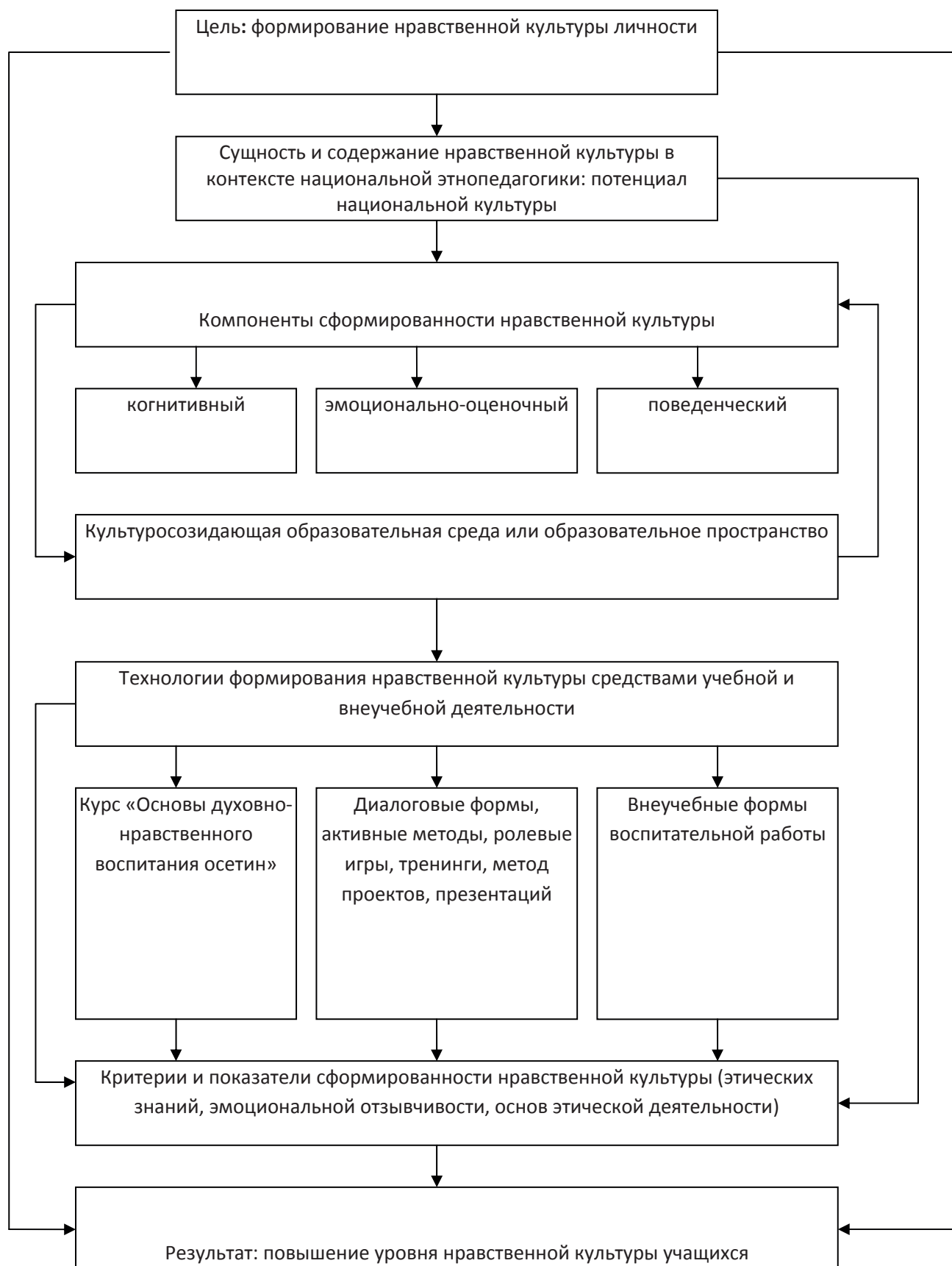


Рис. 1. Модель формирования нравственной культуры старшеклассников

Мы руководствовались следующими основными принципами отбора содержания образования: принцип отражения этнического своеобразия и национального характера, принцип их соответствия абсолютным общечеловеческим нравственным ценностям. Принцип *отражения этнической специфики* методически реализуется коррективками этнорегионального компонента учебных программ, во введении специального учебного интегрированного цикла. Принцип *соответствия абсолютным общечеловеческим нравственным ценностям* предполагает отражение в учебном материале общечеловеческих ценностей, так как «...нравственность одна для всего человечества, она не может различаться по классам, сословиям и нациям. То, что нравственно для одного народа, нравственно и для другого» [11, с. 3].

В целях решения поставленных задач в ходе опытно-экспериментальной работы важно было отразить полиэлементность этнической культуры. Целью опытно-экспериментальной работы является возрождение этнического самосознания молодежи, привитие интереса к национальной истории, культуре, приобщение к национальным, духовным ценностям, формирование представлений о национальной культуре, в контексте мировой культуры.

Работа с учащимися в ходе эксперимента ориентирована, главным образом на духовно-познавательную деятельность учащихся, и, связанные с осмыслением, декодированием символов, образов традиционной культуры, постижением их философско-этического осмысления [12, с. 189]. Духовно-познавательная деятельность направлена на выполнение заданий исторического, культурологического цикла. Важным здесь представляется процесс осмысления духовно-нравственной наполненности элементов традиционной культуры, её образов, преобразование их в личностные понятия, концепции.

Формирование национального самосознания на материале культурно-традиционных, нравственно-этических ценностей, духовного наследия народа – основная цель и задача, стоящая перед преподавателем предмета «Основы духовно-нравственного воспитания осетин». Формирование нравственной культуры учащихся путем приобщения их к традиционной культуре своего народа, познания его традиций, обычаев, ритуалов, необходимо осуществлять методом включения их в активную трудовую деятельность в сочетании с дополнительными включениями этнокультурных элементов. Нравственная культура проявляет себя не только с действенно-практической позиции, но и с позиции умения самостоятельно вырабатывать аргументированные взгляды, ценностные убеждения и принципы. Исходя из вышесказанного, оценка эффективности формирования нравственной культуры определяется степенью сформированности у учащихся этических знаний, степени эмоциональной отзывчивости, этической деятельности.

Этические знания – как показатель уровня информированности учащегося о духовно-нравственной сфере, широта представлений нравственных идеалах, явлениях являются качественными показателями данного критерия, степень сформированности основного понятийного аппарата в этой области.

Степень эмоциональной отзывчивости – показателями развития которой являются потребность к сопереживанию, устойчивость интереса у учащихся к событиям общественной жизни, эмоционально-волевая устойчивость, адекватность оценок, готовность к сопереживанию.

Этическая деятельность – трансформация смыслового содержания духовно-нравственных убеждений в собственное мировоззрение в отношении культуры общества; характеризуется мировоззренческой позицией субъекта в отношении общечеловеческих социокультурных норм, духовно-патриотических идеалов, а также готовностью действовать адекватно этим идеалам и нормам.

Спроектированная модель формирования нравственной культуры учащихся на основе этнокультурных традиций нацелена на формирование трех компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенческого. Приведенные критерии (когнитивный, эмоционально-ценностный, саморефлексия) и показатели их оценки выявляют содержательное наполнение, качественные характеристики и индивидуальный уровень сформированности нравственной культуры учащихся.

Когнитивный критерий включает сведения этнологического характера (национальную историю, философию культуры), обеспечивающие самоидентификацию личности как носителя культуры. Эмоционально-ценностный этап характеризуется, прежде всего, концентрацией на объекте, эмоциональным сопереживанием

реживанием смыслов, несущих в себе особую семиотику, символический образ. Важным здесь является не просто сообщение информационного характера педагогом, но и его эмоционально наполненная интерпретация смысла.

Формировавшиеся на предыдущих этапах этические установки обуславливают устойчивый характер развития конативной сферы, иными словами, обеспечивают трансляцию духовно-нравственных убеждений в практической деятельности на организационно-деятельностном этапе. С одной стороны, этические установки обуславливают вектор и алгоритм реализации этических знаний. В то же время, они выступают в качестве специфического стереотипа восприятия окружающей действительности.

В результате проведенного нами эксперимента было установлено: этнокультурные воспитательные средства, основанные на национальных традициях и общечеловеческих ценностях, повлияли, как на качество образования учащихся, так и на уровень их интеллектуального развития. На начальном этапе эксперимента высоким уровнем развития интеллектуальных способностей характеризовались 26,8%, средним – у 59, 9%, низким – 13,5%. Анализ результатов реализации модели в контексте опытно-экспериментальной деятельности показывают устойчивый рост интеллектуального уровня у большинства учащихся: так, высокий уровень показывают 32,4%, средний – 67,6%, низкий – 0%.

Таким образом, представленная модель развития нравственной культуры у учащихся средствами этнопедагогической и целенаправленно организованной педагогической среды, повышающая вероятность формирования устойчивой нравственной культуры у подрастающего поколения, рассчитывают на состоятельность выдвинутой нами гипотезы.

Показателями нравственного воспитания личности посредством этнопедагогической и этнокультурной осетин выступают:

- формирование устойчивого этнокультурного мировоззрения, включающего систему базовых фундаментальных ценностей; привычек и навыков ведения здорового образа жизни, активных занятий спортом и физкультурой;
- рост мотивации к учебно-познавательной деятельности, положительная динамика в интеллектуальной сфере учащихся;
- формирование потребности в нравственных поступках, деятельности;
- развитие высокой толерантной культуры, включающей терпимость к плюрализму подходов, идей; терпимость к инакомыслию, другим культурам;
- осмысление и принятие нравственных идеалов этнопедагогической и духовных ценностей этнокультуры;
- деятельностно-ценностная позиция в отношении окружающей среды и культурно-исторического наследия.

Обзор итогов завершающего этапа формирующего эксперимента, отразил тенденцию к устойчивому развитию нравственной культуры учащихся. Результаты исследования транслировали положительную динамику позиции учащихся к духовным и материальным этнокультуре. Оценка эффективности формирующего эксперимента осуществлялась путем сравнения полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах. В ходе реализации программы в экспериментальной группе процент учащихся, характеризующихся высоким, а также средним уровнем развития нравственной культуры повысился от 11% до 41%, и от 41% до 52% соответственно, процент учащихся, имеющих низкий уровень развития нравственной культуры существенно понизился – с 48% до 7%.

Результаты исследования доказали эффективность применения этнопедагогической культуры в учебно-воспитательном процессе: введение этнокультурно направленной информации не только способствует расширению у учащихся старших классов этнокультурного кругозора, повышения интереса к национальной истории, но и позволяет выработать мировоззренчески-нравственное отношение к окружающему миру, самому себе. При этом нравственную культуру учащихся необходимо формировать в контексте целостного учебно-воспитательного процесса, организация которого соответствует общечеловеческим и социальным нормам и включает направления жизнедеятельности учащихся. В связи с вышесказанным, в процессе разработки и отбора национального компонента содержания образования в условиях региона необходимо учитывать такие факторы, как этническое самосознание, менталитет, традиции народа. При этом сохранить специфику национальных традиций в образовании, возможно и нужно, обращаясь, в первую очередь, к классическому, духовному наследию человечества.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Проект]. А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова, В.А. Тишков. *Вестник образования*. 2009; 17: 24.
2. *Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года. Постановление Правительства РФ № 751 от 4 октября 2000*. Москва, 2000.
3. Бондаревская Е.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*: учебное пособие для студентов сред., и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей. Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Москва: Учитель, 1999.
4. Бережнова Л.Н. *Этнопедагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. 2-е изд., стер. Москва: Изд-во «Академия», 2008.
5. Кармин А.С. *Культурология: Культура социальных отношений*. Санкт-Петербург: Лань, 2000.
6. Бережнова Л.Н. *Полиэтническая образовательная среда*. Санкт-Петербург, 2003.
7. Белогуров А.Ю. *Развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX – XXI веков: история, методология, перспективы*. Saarbrücken, Lap Lambert, 2012.
8. Language Policy in the Russian Empire: Legal and constitutional aspect. Voevoda E.V., Belogurov A.Y., Romanenko N.M., Silantyeva M.V., Kostikova L.P. *Journal of Constitutional History*. 2017; Vol. 33; № 1: 121 – 129.

9. The Role of information technology in the development process of individualization of Education. Белогуров А.Ю., Воленько О.И., Ильинская Я.А. *Непрерывное профессиональное образование специалистов социомического профиля: квалиметрический и полидисциплинарный подходы*. Материалы III Межвузовской научно-практической конференции. Под научной редакцией Н.И. Никитиной. 2016: 37 – 44.
10. Тахохов Б.А. Педагогические проблемы национально-регионального образования. *Теория и практика обучения и воспитания*: сборник научных трудов под. ред. Б.А. Тахохова. Вып. III. Владикавказ, 2004: 124 – 132.
11. Никандров Н.Д. *Воспитание ценностей: российский вариант*. Москва: Магистр, 1996.
12. Годжиева Р.Б. Толерантность-компонент духовно-нравственной культуры личности. *Знание. Понимание. Умение*. 2010; 2: 186 – 190.

References

1. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [Proekt]. A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakova, V.A. Tishkov. *Vestnik obrazovaniya*. 2009; 17: 24.
2. *Natsional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii do 2025 goda. Postanovlenie Pravitel'stva RF № 751 ot 4 oktyabrya 2000*. Moskva, 2000.
3. Bondarevskaya E.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov sred., i vyssh. ped. ucheb. zavedenij, slushatelej IPK, uchitelej. E.V. Bondarevskaya, S.V. Kul'nevich. Moskva: Uchitel', 1999.
4. Berezhnova L.N. *Etnopedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. L.N. Berezhnova, I.L. Nabok, V.I. Scheglov. 2-e izd., ster. Moskva: Izd-vo «Akademiy», 2008.
5. Karmin A.S. *Kul'turologiya: Kul'tura social'nyh otnoshenij*. Sankt-Peterburg: Lan', 2000.
6. Berezhnova L.N. *Pol'i etnicheskaya obrazovatel'naya sreda*. Sankt-Peterburg, 2003.
7. Belogurov A.Yu. *Razvitiye etnoregional'nyh obrazovatel'nyh sistem v Rossii na rubezhe XX – XXI vekov: istoriya, metodologiya, perspektivy*. Saarbrücken, Lap Lambert, 2012.
8. Language Policy in the Russian Empire: Legal and constitutional aspect. Voevoda E.V., Belogurov A.Y., Romanenko N.M., Silantyeva M.V., Kostikova L.P. *Journal of Constitutional History*. 2017; Vol. 33; № 1: 121 – 129.
9. The Role of information technology in the development process of individualization of Education. Belogurov A.Yu., Volenok O.I., Il'inskaya Ya.A. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie specialistov sociomicheskogo profilya: kvalimetricheskij i polidisciplinarnyj podhody*. Materialy III Mezhdvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod nauchnoj redakciej N.I. Nikitinoj. 2016: 37 – 44.
10. Tahohov B.A. Pedagogicheskie problemy nacional'no-regional'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obucheniya i vospitaniya*: sbornik nauchnyh trudov pod. red. B.A. Tahohova. Vyp. III. Vladikavkaz, 2004: 124 – 132.
11. Nikandrov N.D. *Vospitanie cennostej: rossijskij variant*. Moskva: Magistr, 1996.
12. Godzhieva R.B. Tolernantnost'-komponent duhovno-nravstvennoj kul'tury lichnosti. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2010; 2: 186 – 190.

Статья поступила в редакцию 18.04.19

УДК 37

Doloz A.V., postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: aspirans@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SPECIAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS IN THE SYSTEM OF SOCIO-CULTURAL EDUCATION: A STUDENT-CENTERED APPROACH. The article is dedicated to a topical problem of professional training of specialists in the socio-cultural sphere – pop vocalists. One of the important aspects of the mastery of pop artists is applied competences: an ability and willingness to perform and improvise pop music at a high professional level and with artistic taste. To achieve high results in the process of training specialists in the sociocultural sphere, it is necessary to create and observe scientifically grounded organizational and pedagogical conditions that are covered in the article. The paper also presents the results of the author's scientific and pedagogical activities, which can serve as methodological recommendations for the training of specialists in the social and cultural sphere in the field of pop vocal.

Key words: socio-cultural activities, education, socio-cultural competence, personality-oriented approach, pop vocal, organizational and pedagogical conditions.

A.B. Долоза, аспирантка, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: aspirans@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы – эстрадных вокалистов. Одной из важных сторон мастерства артистов эстрады выступают прикладные компетенции – способность и готовность исполнять и импровизировать эстрадную музыку на высоком профессиональном уровне и с художественным вкусом. Для достижения высоких результатов в процессе подготовки специалистов социокультурной сферы необходимо создание и соблюдение научно-обоснованных организационно-педагогических условий, которые освещаются в статье. В работе также изложены результаты научно-педагогической деятельности автора, которые могут послужить методическими рекомендациями для подготовки специалистов социокультурной сферы в области эстрадного вокала.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, социокультурное образование, компетенция, личностно-ориентированный подход, эстрадный вокал, организационно-педагогические условия

Актуальность данного исследования обусловлена динамичным влиянием объективных и субъективных факторов на социокультурную ситуацию в нашем обществе. Поэтому подготовка будущих специалистов социально-культурной деятельности требует нового подхода. Анализ подготовки специалистов социально-культурной деятельности породил в обществе потребность не только в оптимизации всех элементов образовательного процесса, но и нацеленности на повышение уровня развития специальных компетенций. В свою очередь актуальность исследования данной темы вызвана необходимостью совершенствования организационно-педагогических условий развития специальных компетенций, для чего необходим поиск новых технологий обучения студентов в системе высшего социально-культурного образования [1].

Актуальность темы характеризуется еще и тем, что специалисты социально-культурной деятельности посредством специальных компетенций способны выполнять различные функции, комплексно воздействуя на различные типы аудитории, поднимая тем самым эффективность всей социально-культурной деятельности [2; 3]. Как показывают многочисленные исследования, особенно ценным является воздействие искусством, которое сориентировано на эмоциональное восприятие [4; 5; 6].

В отечественной и зарубежной научной литературе подробно рассмотрены проблемы компетентностного подхода в области образования (В.И. Байденко, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур и др.). Процесс формирования специальных компетенций в практике обучения эстрадному вокалу, были проанализированы в исследованиях Е.А. Ануфриева, Н.И. Ануфриевой, Н.Н. Илларионовой, И.А. Корсаковой, Г.М. Цыпина, А.И. Щербаковой, Н.С. Ющенко и др. Пути развития эстрадной культуры отражены в исследованиях В.Д. Конен, Л.С. Мархасёва, Н.С. Ющенко и др. В работах Н.Н. Илларионовой, В.Г. Кузнецова, Е.Л. Рыбаковой рассмотрены принципы российского эстрадного образования как явления массовой культуры. Проблемам эстрадно-джазового образования в России посвящены кандидатские и докторские диссертации В.Г. Кузнецова, Ю.В. Степняка и др.

Несмотря на то, что в научной литературе достаточно подробно освещена компетентностная парадигма современного образования [7], в отечественных вузах пока нет четкой ориентации на развитие специальных компетенций в социально-культурном образовании и в частности профиля эстрадный вокал [8]. Кроме того, в современных научных исследованиях пока не выявлено теоретически и методологически аргументированной модели подготовки будущих специ-

алистов социально-культурной деятельности со специальными компетенциями эстрадного вокала.

В результате исследования процесса подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности в системе высшего социально-культурного образования и создания оптимальных организационно-педагогических условий развития специальных компетенций на основе личностно-ориентированного подхода можно прийти к следующему заключению. Эффективность процесса создания организационно-педагогических условий развития специальных компетенций у студентов в системе высшего социально-культурного образования может быть более эффективной, если:

- специальные компетенции рассматривать как имманентные качества личности студента, формирующиеся в процессе его профессиональной подготовки в вузе в комплексе общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, тесно взаимодействующих друг с другом на основе личностно-ориентированного подхода;
- в процессе реализации вузовских образовательных программ по направлению социально-культурная деятельность создать оптимальные организационно-педагогические условия развития специальных компетенций по профилю эстрадного вокала;
- содержание учебного процесса строить на основе авторской педагогической модели развития специальных компетенций у студентов в системе высшего социально-культурного образования, включающего комплекс компонентов, методов и средств повышения эффективности учебного процесса, конечной целью которого является не только высокий уровень овладения профессиональными, но специальными знаниями, умениями и навыками.

Благодаря созданию научно-обоснованных организационно-педагогических условий процесс подготовки специалистов социокультурной сферы будет эффективным, а профессиональная компетентность специалистов социально-культурной деятельности преобразуется в интегральную совокупность качеств, знаний, умений и навыков выпускника вуза, определяющих его профессиональный уровень и потенциал, сформированный всем комплексом общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных (профильных) компетенций, позволяющих решать проблемы в реальных жизненных обстоятельствах. Специальные компетенции находятся в прямой зависимости от профессиональных и посредством практического воздействия на аудиторию оказывают наиболее эффективное интеллектуальное и эмоциональное воздействие на жизнедеятельность социума. Сущность понятия специальные компетенции у студентов в системе высшего социально-культурного образования, что является составной частью целостного процесса, позволяющая корректировать его в соответствии с достигнутыми на определенном этапе целями и задачами профессиональной подготовки будущего специалиста социально-культурной деятельности представляет собой целостную систему.

Специальная компетенция будущего специалиста социально-культурной деятельности определяется потребностью социума в восприятии наиболее популярных видов искусства, прежде всего эстрадного. Эстрадное искусство позволяет выстраивать специалистам учреждений культуры наиболее располагающий для сотворчества перцептивно-коммуникативный процесс в аудитории всех возрастов. Поэтому специальная компетенция у студентов развивается в вузе на базе профессиональности, модульности, творческого развития и саморазвития, в оптимальных организационно-педагогических условиях.

Реализация в учебной практике вузов организационно-педагогических условий развития специальных компетенций у студентов в системе высшего социально-культурного образования позволяет подготовить эстрадного номера высокого уровня с участием целевого, содержательного, организационно-педагогического, методического и оценочно-результативного компонентов. Это сложный процесс, одним из составляющих которого является эстрадное искусство, детерминированное совокупностью индивидуальных творческих способностей, профессионально-специальных качеств, приобретенных знаний, навыков, умений в процессе обучения в вузе.

Диагностика процесса развития специальных компетенций у студентов в системе высшего социально-культурного образования в оптимальных организационно-педагогических условиях на основе личностно-ориентированного подхода показывает, что критериями эффективности этого процесса выступают как адаптированные формы, методы и технологии обучения, повышающие личностную мотивацию, так и интеграция учебной деятельности с самостоятельной работой. Специальная компетенция у будущих специалистов социально-культурной деятельности рассматривается педагогами вуза как творческая ориентация студентов, позволяющая интегративно воздействовать на личную мотивацию, самосознание, общественно значимые потребности и психологические установки.

Любая, тем более современная методика развития специальных компетенций по профилю эстрадного вокала у студентов в системе высшего социально-культурного образования, может эффективно функционировать только в оптимальных организационно-педагогических условиях на основе личностно-ориентированного подхода. Такая методика включает следующие параметры: теоретические профессиональные знания эстрадной, музыкальной и вокальной терминологии, различных стилей и техник пения, их использование в соответствии с целями и задачами. Использование данной методики на основе личностно-ориентированного подхода позволяет применить необходимые знания, уме-

ния и навыки по освоению стилей и манер, методов и техник эстрадного пения и методик обучения. В свою очередь это способствует развитию музыкального мышления, чувственного восприятия, художественно-эстетического вкуса, креативных и творческих качеств. А личностно-ориентированный подход определяет ценностные ориентиры и психологический настрой, эмоционально-волевые и коммуникативные качества.

Чтобы добиться качественных изменений в обучении студентов социально-культурного профиля подготовки, следует использовать современные достижения музыкально-педагогической и социально-культурной педагогики, методологии и методики обучения и воспитания, теории и практики эстрадного вокально-исполнительского искусства. Для учащихся были предусмотрены и более сложные задания, в которых способность импровизировать уравновешивалась необходимостью создания цельной и художественно-ценной интерпретации музыкальной композиции с постановкой и решением определенных эстетических задач в рамках определенных жанровых и стиливых принципов:

- сочинение вступления и заключения к заданному материалу;
- сочинение недостающей средней части на основе контрастного или не контрастного материала;
- свободное сочинение средней части, куплета или припева, в том числе по принципу контраста;
- сочинение всей песни на заданный текст;
- импровизация на собственную тему;
- сочинение песни на основе жанрово-стилевых параметров (знакомое произведение с мелодической, гармонической или ритмической варианностью с учётом жанрово-стилевых особенностей оригинала);
- сочинение песни на основе заданной темы и музыкальных параметров;
- интерпретационная работа над произведением академического или народного вокального искусства (добавочного периода или какого-либо региона русской песенной традиции) в виде собственной версии произведения (наподобие аранжировок в стиле «кроссовер» или «фьюжн»).

Динамика процесса развития специальных компетенций определяется гармонией когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностно-практического компонентов в конкретных организационно-педагогических условиях. В данном контексте в связи с усложнением общественной жизни, увеличением числа рисков, которые имеют политический, психологический, экологический и бытовой характер социально-культурная деятельность позволяет снизить степень напряженности посредством развития специальных компетенций у студентов в системе высшего социально-культурного образования на основе личностно-ориентированного подхода профилю эстрадного вокала.

Когнитивная составляющая послужила основой понимания и осознания творческой деятельности специалиста. Мотивационно-ценностная позволила развить у учащихся способность и готовность обогащать профессиональные знания и расширять свои практические умения и навыки в области музыкально-исполнительского искусства, включая импровизацию, и возможности их применения в педагогической практике. Когнитивная составляющая проявилась в овладении теоретическими и методологическими основами музыкальной педагогики, включая такую значимую её часть, как вокальная импровизация. Деятельно-практическая состоялась в оперировании полученными знаниями и методами, в обработке информации, связанной с профессионально-педагогической работой, включая применение и обучение вокальной импровизации.

Проведенное исследование позволило сделать следующий вывод: эффективность процесса создания организационно-педагогических условий с целью формирования специальных компетенций у учащихся социально-культурного направления подготовки будет достигнута при определенных условиях.

1. Если специальные компетенции будут трактоваться как профессионально-личностные качества учащегося, формирующиеся в процессе его профессиональной подготовки в вузе в комплексе общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, тесно взаимодействующих друг с другом на основе личностно-ориентированного подхода;
2. Когда в процессе реализации вузовских образовательных программ по направлению социально-культурная деятельность будут созданы оптимальные организационно-педагогические условия развития специальных компетенций по профилю эстрадного вокала;
3. Содержание учебного процесса строить на основе авторской педагогической модели развития специальных компетенций у студентов в системе высшего социально-культурного образования, включающего комплекс компонентов, методов и средств повышения эффективности процесса подготовки, главной целью которого станет высокая степень владения как профессиональными, так и специальными компетенциями.

При этом методика обучения специалистов социально-культурной сферы должна характеризоваться системностью, целостностью, органичным включением в процесс социально-культурного образования. Основой системы служат 4 принципа:

- 1) индивидуально-личностный подход к обучению вокальной импровизации будущих деятелей социально-культурной сферы, специализирующихся в области эстрадного искусства;
- 2) поэтапный подход в обучении, заключающийся в овладении приемами импровизации на основе каждого отдельного параметра – интонационного,

ритмического, динамического, тембрового, а затем их применении в исполнении эстрадного номера;

3) нацеленность процесса обучения вокальной импровизации на освоение специальной компетенции, включая её когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический компоненты;

4) аргументами в пользу оценки уровня сформированности специальных компетенций как высокого служат те качества и стороны мастерства эстрадного артиста, на которые положительно влияет умение импровизировать и которые служат признаками высокого уровня сформированности специальных компетенций.

Критериями и показателями эффективности формирования специальных компетенций деятелей социально-культурной сферы служат освоение учащимися собственного культурного пространства, овладение технологиями социокультурной деятельности, активное взаимодействие и общение в социокультурной среде, следование нормативным стандартам досугового поведения, значимым для социокультурной жизнедеятельности. Поскольку социокультурная деятельность тесно связана с социально-экономическими отношениями в обществе, то объективным критерием эффективности овладения специальными компетенциями служит финансовый успех реализуемого проекта или участия в нем деятеля социокультурной сферы. Также об успешности деятельности специалиста свидетельствует количество проводимых им мероприятий, их посещаемость и объём социокультурных услуг, предлагаемых специалистом.

В мире постиндустриализма важным критерием высокого уровня профессиональной компетентности деятеля социально-культурной сферы также является доступность результатов деятельности для различных групп населения, или, другими словами, охват деятелем разных слоёв общества. Специальные компетенции, развитые у учащегося на высоком уровне, в его будущей профессиональной деятельности отразятся в мере воздействия специалиста на повышение уровня социально-культурной и досуговой деятельности современного мирового сообщества, что и вызвало в свое время необходимость профессиональной подготовки инновационно и творчески мыслящих специалистов,

глубоко осознающих специфику современного общества и основные тенденции современной культуры. Личностно-ориентированный подход и развитие импровизаторских музыкальных качеств эстрадного артиста служат основой становления инновационно и творчески мыслящих специалистов социокультурной деятельности.

В большей мере становится востребованной режиссура реального события с элементами импровизации и непосредственного соучастия аудитории, социальная, «митинговая» концепция, квесты в реальности и event-технологии, режиссура «улицы», «театр реальных событий» с их главным принципом обращения к реальным жизненно важным социальным проблемам. Отсюда необходимость развития социокультурной активности населения по совершенствованию своего повседневного образа жизнедеятельности, досуга и повышению качества духовной жизни, способность и готовность социального участия – вовлечения населения в решение актуальных проблем в процессе диалога и совместной культуротворческой деятельности.

Проблема профессиональной подготовки эстрадных артистов актуальна на современном этапе развития социокультурной деятельности и педагогики данной области в связи с возникшими противоречиями между возросшими художественно-эстетическими запросами публики и качеством современной эстрадной музыки, а также процессом совершенствования всей образовательной системы в России. Педагогические и социокультурные исследования показывают, что у студентов эстрадного вокального отделения формируются профессиональные умения и навыки и преобладает эмпирический уровень развития прикладных компетенций. Проведенная научная и практическая работа не исчерпывает все аспекты развития компетенций специалистов социокультурной сферы, а также влияния на него организационно-педагогических условий. Для реализации результативной модели процесса развития профессионально-прикладных компетенций, активного вовлечения эстрадных вокалистов в практическую деятельность и достижения высоких результатов необходимы определённые и научно-обоснованные организационно-педагогические условия, сформулированные в работе.

Библиографический список

1. Ануфриева Н.И. *Инновационные процессы в музыкальном образовании. Социокультурный аспект: учебно-методическое пособие к курсу «История и теория художественного образования»*. Москва: РГСУ, 2011.
2. Жарков А.Д. *Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научного исследования: учебное пособие*. Москва: МГУК, 1994.
3. Кадцын Л.М. *Массовое музыкальное искусство XX столетия. Эстрада, джаз, барды и рок в их взаимосвязи: учебное пособие*. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2006.
4. Мархасёв Л.С. *XX век в лёгком жанре (взгляд из Петербурга – Петрограда – Ленинграда): Хронограф музыкальной эстрады 1900–1980 годов*. Санкт-Петербург, 2006.
5. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004; 11: 3 – 14.
6. Терехов П.П. *Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Казань, 2004. – 55 с.
7. Кузнецов В.Г. *Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка. Диссертация ... доктора педагогических наук*. Москва, 2005.
8. Ющенко Н.С. и др. Социальный статус профессии эстрадного вокалиста в современном пространстве отечественной культуры. *Формирование профессиональной компетентности современного музыканта: коллективная монография*. Отв. ред. Корсакова И.А. Москва: РГСУ, 2014: 247 – 283.

References

1. Anufrieva N.I. *Innovatsionnye processy v muzykal'nom obrazovanii. Sociokul'turnyy aspekt: uchebno-metodicheskoe posobie k kursu «Istoriya i teoriya hudozhestvennogo obrazovaniya»*. Moskva: RGSU, 2011.
2. Zharkov A.D. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': teoriya, praktika i metodika nauchnogo issledovaniya: uchebnoe posobie*. Moskva: MGUK, 1994.
3. Kadcyn L.M. *Massovoe muzykal'noe iskusstvo XX stoletiya. 'Estrada, dzhaz, bardy i rok v ih vzaimosvyazi': uchebnoe posobie*. Ekaterinburg: izdatel'stvo RGPPU, 2006.
4. Marhashev L.S. *XX vek v legkom zhanre (vzglyad iz Peterburga – Petrograda – Leningrada): Hronograf muzykal'noj 'estrady 1900-1980 godov*. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Bajdenko V.I. *Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda)*. Vysshее obrazovanie v Rossii. 2004; 11: 3 – 14.
6. Terehov P.P. *Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti specialista v sisteme nepreryvnogo professional'nogo sociokul'turnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2004. – 55 s.
7. Kuznetsov V.G. *'Estradno-dzhazovoe obrazovanie v Rossii: istoriya, teoriya, professional'naya podgotovka*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
8. Yushchenko N.S. i dr. *Sotsial'nyy status professii 'estradnogo vokalista v sovremennoy prostranstve otechestvennoy kul'tury. Formirovanie professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta: kolektivnaya monografiya*. Otv. red. Korsakova I.A. Moskva: RGSU, 2014: 247 – 283.

Статья поступила в редакцию 11.05.19

УДК 378.01

Dyakov V.D., soldier (Sochi, Russia), E-mail: ja_slava@bk.ru

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS TO OPPOSITION PROPAGANDA AND RECRUITING ACTIVITIES OF TERRORIST ORGANIZATIONS. Global terrorism is a complex and multifaceted socio-political and extremely dangerous phenomenon of our time, which must be opposed to a comprehensive system of anti-terrorist measures, among which pedagogical science and practice should occupy not only information, but also a special, preventive role, which necessitates the formation of individual readiness to confront this phenomenon, and primarily the ability to resist any forms of recruitment of terrorists, involvement in the criminal environment. In the article on the basis of approaches of Russian scientists to modeling the model of formation of readiness for students of higher education institution to opposition of propaganda and recruiting activity of the terrorist organizations is offered, representing the system structure including five interconnected components: target (definition of the purpose and tasks); diagnostic and analytical (pedagogical diagnostics of initial level of readiness, the analysis of results); program and substantial (design of the target program); procedural and activity (a technique and technologies of formation of readiness); estimated and effective (criteria, indicators and levels of the formed readiness).

Key words: recruitment activity, readiness for confrontation, model, modeling, terrorist organizations, young students, formation.

В.Д. Дьяков, военнослужащий, г. Сочи, E-mail: ja_slava@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА К ПРОТИВОСТОЯНИЮ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ И ВЕРБОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Глобальный терроризм является сложным, комплексным и многоаспектным социально-политическим и крайне опасным явлением современности, которому необходимо противопоставить комплексную систему антитеррористических мер, среди которых педагогическая наука и практика должна занимать не только информационную, но и особую, предупредительно-профилактическую роль, что обуславливает необходимость формирования готовности личности к противостоянию с этим явлением, и в первую очередь, умения противостоять любым формам вербовочного воздействия террористов, вовлечения в преступную среду. В статье на основе подходов отечественных учёных к моделированию предложена модель формирования готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций, представляющая собой системную структуру, включающую пять взаимосвязанных компонентов: *целевой* (определение цели и задач); *диагностико-аналитический* (педагогическая диагностика исходного уровня готовности, анализ результатов); *программно-содержательный* (проектирование целевой программы); *процессуально-деятельностный* (методика и технологии формирования готовности); *оценочно-результативный* (критерии, показатели и уровни сформированной готовности).

Ключевые слова: вербовочная деятельность, готовность к противостоянию, модель, моделирование, террористические организации, учащаяся молодёжь, формирование.

Ныне действующие парадигмы образования и безопасности жизнедеятельности человека предъявляют новые требования к характеру и содержанию готовности личности противостоять современным вызовам и угрозам, среди которых терроризм занимает первое место. Рост масштабов целей и задач террористических организаций привёл к острой нехватке кадровых ресурсов, что потребовало от всех террористических структур активизации пропагандистской и вербовочной деятельности. Надо признать, что созданная система поиска, обработки и рекрутирование новых членов позволяет постоянно восполнять ряды террористов за счёт новых обманутых и одуреченных новобранцев. По данным специальных служб, только в Сирийской войне, на стороне террористов было зафиксировано участие до 5000 российских граждан.

Сегодня под особым прицелом террористов находится студенческая молодёжь, которая ещё не имеет твёрдых мировоззренческих и патриотических убеждений, испытывает определённые трудности, в том числе финансовые, и которую можно легко одурманить и заманить в расставленные вербовщиками сети. Из этих сетей обратной дороги уже нет и практически не будет.

Такое состояние дел требует принятия комплекса срочных мер, в том числе воспитательной направленности, включающих разработку педагогической модели формирования готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций.

По мнению Е.Н. Землянской [1], модель – есть сознательно созданный гносеологический образ объекта, используемый в целях его познания. Е.А. Лодатко [2] стоит на позиции, что педагогическая модель есть «мысленная система, имитирующая или отражающая определённые свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования, и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определённой социокультурной практике». А.Н. Томилин [3] видит в модели определённый образец организации воспитательной деятельности, позволяющая вооружить воспитанников необходимыми знаниями, навыками, умениями, опытом жизнедеятельности, что позволяет подготовить их к определённой деятельности.

Анализ научных работ Е.Н. Землянской, Е.А. Лодатко, А.Н. Томилина и др. относящихся к проблеме моделирования и конструированию педагогических моделей, позволил разработать модель формирования готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций, включающая пять компонентов: целевой, диагностико-аналитический, содержательный, технологический и оценочно-результативный.

Целевой компонент модели содержит цель, задачи и методологические подходы. Главная цель конструируемой модели – формирование готовности учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций. Достижение цели осуществляется путем решения следующих задач:

1. Воспитание понимания социальной опасности терроризма, обогащение учащихся вуза знаниями об их сущности, содержании, структуре.
2. Подготовка учащихся вуза как будущих специалистов, способных противостоять террористической пропаганде и вербовочным действиям террористических организаций.
3. Развитие у учащихся вуза интереса, мотивации и познавательной активности к проблеме противодействия терроризму.
4. Формирование умений, навыков и практического опыта противостояния пропагандистским и вербовочным действиям террористов.
5. Развитие эмоционально-волевой сферы (серьёзное и законопослушное поведение, волевые качества личности, умения считаться с мнением других и вести продуктивный диалог);
6. Стимулирование развития самостоятельности, инициативы, способности к самоконтролю, самооценке и самовоспитанию.

Для основательного исследования рассматриваемой темы применена совокупность методологических подходов, включающая: системный, личностно-деятельностный, компетентностный и программно-диагностический подходы.

Применение *системного подхода* к теме исследования позволяет: рассмотреть формирование готовности к противодействию терроризму как единую систему, включающую множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определённую целостность; отделить и внимательно изучить каждый элемент педагогической системы в отдельности, с учётом их места и функций в ней; сопоставить элементы друг с другом, объединив их в целостную структуру и выявить сходства и различия элементов, связующие характеристики и противоречия, приоритетность элементов, динамику развития каждого из них и системы в целом.

Личностно-деятельностный подход предписывает: осуществлять управление развитием каждого учащегося вуза, основанном на глубоком знании личности, условий учебы и жизни; поставить в центре образовательного процесса личность учащегося вуза: его потребности, мотивы, цели, интересы, неповторимый психологический склад; адаптировать формы и методы педагогического воздействия к индивидуальным особенностям учащихся с тем, чтобы обеспечить запрограммированный уровень развития личности, формирования потребного уровня готовности; обеспечить формирование необходимых знаний, навыков, умений, практического опыта в учебно-воспитательной деятельности.

Для нашего исследования *компетентностный подход* требует: обеспечить единство запросов к воспитанию и развитию личности; добиться единства методов и средств воспитательного воздействия на формирование компетенций учащегося вуза, необходимых для успешной жизнедеятельности; акцентирует внимание на результат учебно-воспитательной деятельности, который состоит в формировании у учащихся вуза личностных качеств, необходимых для формирования высокого уровня готовности: ответственности, активности, инициативности, самостоятельности, творческого самовыражения; выявлять действия лиц, направленных на подготовку и совершение террористических актов и иных преступлений террористического характера; оказывать целенаправленное противодействие распространению идеологии терроризма в молодежной среде.

Применение положений *программно-диагностического подхода* означает:

- необходимость организовать процесс формирования требуемой готовности на основе специально разработанной целевой программы;
- систематическое проведение педагогической диагностики в интересах изучения состояния и результатов процесса обучения и его корректировку.

Второй компонент модели – *диагностико-аналитический* предназначен для осуществления педагогической диагностики уровня готовности учащихся вуза к противодействию терроризму, анализу и интерпретации полученных результатов, формулировки выводов. Под термином «педагогическая диагностика» понимается «прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов» [4, с. 544].

Диагностико-аналитический компонент содержит: анкеты, тесты и методики, позволяющие выявить исходный уровень готовности учащихся вуза; тщательный анализ результатов педагогической диагностики, служащий в качестве информационной основы; формы и способы оценки и интерпретации результатов диагностики; выводы, необходимые для практической деятельности.

Для осуществления педагогической диагностики отобраны следующие методики: авторская анкета «Особенности формирования готовности у учащихся вуза к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористических организаций», модифицированный тест В.Н. Латчука «Оценка знаний учащихся», модифицированная методика М. Рокича «Ценностная ориентация», методика Н. Роуи и Э. Пилла «Готовность к выживанию в экстремальной ситуации» и тест Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли».

Содержательный компонент определяет, во-первых, дидактическое содержание, положенное в основу формирования требуемого уровня готовности учащихся к противодействию терроризму, а во-вторых, конкретизирует методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса. Компонент предполагает разработку целевой программы «Подготовка к противостоянию пропагандистской и вербовочной деятельности террористов», блок знаний, навыков, умений и практического опыта, формируемых в процессе изучения учебных модулей,

а также развитие эмоционально-волевых качеств и отношений. С.Н. Томилиня [5] придерживается точки зрения, что целевая программа есть специфический нормативный документ, предписывающий объем, порядок, содержание и последовательность реализации педагогического процесса, направленного на формирование и развитие у учащихся необходимых качеств. Это соответствует нашему пониманию сущности целевой программы.

Технологический компонент включает следующие элементы:

- **методы обучения**, представляет собой процесс взаимодействия между преподавателем и учащимися, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения. Они позволяют упорядочить деятельность преподавателей и учащихся, направленную на достижение заданной цели обучения. Применены следующие методы обучения: а) **объяснительно-иллюстративный** (информационно-рецептивный), суть которого заключается в предложении учащимся знаний в «готовом» виде, организации их восприятия различными способами, рецепции, осмысления и фиксации в памяти новых знаний. Метод позволяет в короткий срок передать учащимся значительный объем знаний и прочно их закрепить; б) **проблемный**, обеспечивающий знакомство учащихся с проблемой, логикой её разрешения, переход к творческой деятельности;

- **формы обучения** – это способы организации обучения, которые пребывают в тесной связи с порядком его осуществления, временем и местом проведения, количеством учащихся. В процессе изучения целевой программы применялись лекции, беседы, конкурсы, встречи с ветеранами, практические занятия, собеседования, самостоятельная работа и др.;

- **средства обучения**. В педагогике к средствам обучения относят всю совокупность материалов, в том числе и живое слово, применяемые профессорско-преподавательским составом в ходе учебно-воспитательного процесса.

Средства обучения в педагогике делят на **идеальные** (полученные ранее умения и знания, которые использует преподаватель и учащиеся для получения и освоения новых знаний) и **материальные** (физические объекты, которые используются учащимися и преподавателем для детализированного обучения). Идеальные и материальные средства обучения делятся на: печатные пособия (картинки, учебники, таблицы и т. п.); объемные пособия (модели, приборы, аппараты и т. п.); проекционный материал (видеофильмы, слайды, кинофильмы). В современной практике наиболее эффективными считаются аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения и воспитания.

Для качественного проведения процесса обучения учащихся вуза по целевой программе нами выбраны следующие средства обучения: аудиовизуальные

(**экранные**: включают диапозитивы, диафильмы и транспаранты к графопроектору; **экранно-звуковые**: кинофильмы, кинофрагменты и видеофильмы; **звуковые**: содержат: грамзаписи, аудиодиски, аудиокассеты); **технические** (включают: совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации. К ним относятся: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся); **наглядные** (картины, фоторепродукции, рисунки, аппликации, таблицы, схемы, блок-схемы, диаграммы, графики, карты, планшеты, макеты, модели и др.).

- **педагогические условия**. Согласно мнению В.И. Андреева, педагогические условия есть результат тщательно продуманного, взвешенного и «целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения намеченных дидактических целей» [6, с. 124].

Для формирования готовности учащихся вуза к противодействию терроризму были отобраны следующие педагогические условия: развитие мотивации и стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся вуза; совершенствование педагогического мастерства преподавателей; комплексное применение современных технологий обучения и воспитания, способствующие формированию готовности учащихся к противодействию терроризму; активизация самовоспитания, самообучения и саморазвития учащихся вуза.

Оценочно-результативный компонент предназначен для проведения контрольных диагностических и аналитических процедур, оценки и анализа результативности освоения целевой программы по тем же методикам, что нами применялись при проведении диагностики исходного уровня готовности. В данном компоненте входит диагностический инструментарий исследования: критерии диагностики (когнитивно-знаниевый, потребностно-мотивационный, деятельностно-поведенческий и волевой) и уровни готовности (активный, ситуативный, пассивный).

Таким образом, разработанная педагогическая модель, построенная на основе системности, целостности, завершенности, согласованности, взаимосоупорядоченности и взаимоподчиненности всех компонентов, обеспечивает результативность педагогического процесса, и позволяет совершенствовать данную работу в высшей профессиональной школе, а также подготовить учащихся к противостоянию пропагандисткой и вербовочной деятельности террористических организаций.

Библиографический список

1. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования. *Преподаватель XXI века*. 2013; 3: 35 – 43.
2. Лодатко Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства. *Научно-культурологический журнал*. 2008; 1 (164): 2 – 3.
3. Томилиня А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010..
4. Подласый И.П. *Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. М., 2002. Книга 1: Общие основы. Процесс обучения*.
5. Томилиня С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
6. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

References

1. Zemlyanskaya E.N. Modelirovanie kak metod pedagogicheskogo issledovaniya. *Prepodavatel' XXI veka*. 2013; 3: 35 – 43.
2. Lodatko E.A. Modelirovanie obrazovatel'nykh sistem v kontekste cennostnoy orientatsii sociokul'turnogo prostranstva. *Nauchno-kul'turologicheskij zhurnal*. 2008; 1 (164): 2 – 3.
3. Tomilin A.N. *Voенno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatel'ya*: monografiya. Novorossiysk: RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010..
4. Podlasy I.P. *Pedagogika: Novyy kurs: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy: V 2 kn. M., 2002. Kniga 1: Obschie osnovy. Process obucheniya*.
5. Tomilina S.N. *Programmno-diaagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
6. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovatsionnykh tehnologii, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.05.19

УДК 37.378

Izbasarova Zh.Zh., postgraduate, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: janar_7370@mail.ru

ABOUT THE MEANING OF CONCEPT OF “CULTURE OF RESEARCH ACTIVITY” APPLIED FOR BACHELORS. In the article an analysis is based on the fact that the main task of the credit system of education is to develop students' abilities for self-organization, self-education and creative independence. This position allows the author to state that in this way the organized stage of higher education provides a level of research activities sufficient to solve basic cognitive, professional and self-educational tasks that are adequate to the requirements of the educational standard, which corresponds to the development of key and basic competencies. The article deals with the following provisions: the construction of a system of didactic means and forms of organization of scientific activity of students at different levels of education is based on the formation of their research activities as a central model in the structure of the specialist.

Key words: education, state program, educational standard, credit system, culture, students, research activity.

Ж.Ж. Избасарова, аспирант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: janar_7370@mail.ru

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» БАКАЛАВРОВ

В статье анализ строится на том, что главная задача кредитной системы обучения заключается в развитии у студентов способностей к самоорганизации, самообразованию и творческой самостоятельности. Такая позиция позволяет автору констатировать, что организованная таким образом ступень высшего образования обеспечивает уровень научно-исследовательской деятельности, достаточный для решения базовых познавательных, профессиональных и самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта, что соответствует освоению ключевых и базовых компетенций. В статье рассмотрены следующие положения: построение системы дидактических средств и форм организации научной деятельности студентов на различных ступенях обучения основывается на формировании их научно-исследовательской деятельности как центральной в структуре модели специалиста.

Ключевые слова: образование, государственная программа, образовательный стандарт, кредитная система, культура, студенты, научно-исследовательская деятельность.

На общегосударственном уровне принятые в Казахстане «Концепция развития системы образования РК до 2015 года» [1] и «Государственная программа развития системы образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы» [2] предполагают, в первую очередь, повышение качества образования, гармонизацию национальных стандартов образования с образовательными стандартами передовых стран мира. Все вузы Казахстана после экспериментальных лет с 2007 года перешли на кредитную систему обучения, т. е. на образовательную систему, направленную на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации научного процесса и учета знаний в виде кредитов.

Социально-экономические преобразования, происходящие в Республике Казахстан, требуют высокого профессионализма, который неразрывно связан с созданием каждому человеку условий для самореализации и самоутверждения как личности.

Президент страны Н.А. Назарбаев в своих посланиях народу Казахстана отмечал, что главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира [3]. В связи с этим актуализируется обеспечение равного доступа всех казахстанцев к полноценному образованию.

Безусловно, саморазвитие студента, его научная самостоятельность зависят от организации всего научного процесса в вузе, а также организации и четкого руководства самостоятельной научной работой студентов, ядром которой является развитие их познавательной активности [4; 5].

Феномен самоорганизующейся образовательной деятельности рассматривается и в трудах Ю.С. Бродского, О.С. Газмана, Т.М. Давыденко, О.В. Заславской, Н.М. Смирновой, М.В. Соколовского и др. [6].

По мнению ученого Л.Я. Зориной, идеи самоорганизации в процессе обучения обладают большой самоценностью для обучающихся по многим основаниям: влияют на картину мира, мировоззренческие представления, стиль мышления, дают основу для сближения культур [7].

Реализованный таким образом феномен методологической культуры переводит студента из позиции репродуктивно-отражательного реагирования и исполнительства в позицию продуктивного педагогического творчества. Специально разработанные условия отбора и представления содержания научного материала обуславливают достаточно сбалансированное сочетание логического и интуитивного в деятельности самоорганизующего педагогического сознания.

В рамках исследования отмечено, что основная направленность изменений в образовании должна быть связана с развитием системы научно-исследовательской деятельности (УИД) обучающихся студентов. Во-первых, ценностные установки УИД должны быть ориентированы на овладение тем или иным конкретным знанием. Во-вторых, посредством развития научно-исследовательских умений обучающихся возможны целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду вуза элементы, которые улучшают характеристики отдельных частей и самой системы в целом. И в-третьих, при участии студентов в научно-исследовательской деятельности у них происходит не только развитие познавательного интереса, но и активизация мышления, умение выбора качественной, объективной и приемлемой к своей профессиональной деятельности информации [8].

Наиболее продуктивными формами организации студенческой научной деятельности по педагогике являются научные семинары, студенческое научное общество, разработка и защита рефератов, проблемные группы, курсовые и дипломные работы, а также кружки (предметные, проблемные), студенческие олимпиады, КВН, конкурсы на лучшую творческую работу. В педагогической литературе разделяют понятие «исследовательская работа» и «исследовательская деятельность». Исследовательская работа – это «система мер, направленных на развитие творческого потенциала студента, его познавательной деятельности». Исследовательская деятельность студентов – «процесс формирования новых педагогических знаний, исследовательских знаний и умений, вид познавательной деятельности, направленный на развитие и саморазвитие студента» [9].

Для более полного обоснования сущности понятия «научно-исследовательская деятельность студента» обратимся к психологическим концепциям научной деятельности.

По нашему мнению, структура УД, предложенная В.В. Давыдовым [10], наиболее полно отражает учебную деятельность студентов в вузе. Если перейти к анализу понятия «исследовательская деятельность», то казахстанский профессор Ш.Т. Таубаева под исследовательской деятельностью понимает «оригинальные разработки в области естественных или социальных наук, культуры или образования, предполагающие тщательные, упорядоченные изыскания, зависящие от характера и условий поставленных проблем» [11].

В условиях творческого познания исследовательская деятельность представляет собой самодвижение, саморазвитие. В этом случае информация поступает не извне, а является результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает собой новую информацию, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не получится конечный результат. Совмещая определения, можно прийти к выводу, что научно-исследовательская деятельность является связующим звеном в цепочке: учебная деятельность и исследовательская деятельность студентов вуза. Следовательно, оно предполагает переходный этап в собственно исследовательскую деятельность. Ш.Т. Таубаева выделяет уровень культурной самоорганизации, который характеризуется наличием у будущего учителя собственных интересов, убеждений и установок, адекватных личностных предпочтений. Новообразованиями исследовательского мышления являются системность, научно-методическая рефлексия (учитель-инноватор) [11].

Данный теоретический анализ позволил сформулировать следующее определение научно-исследовательской деятельности студента. Под научно-исследовательской деятельностью понимается такая форма организации работы, которая связана с решением студентами творческой задачи с заранее не известными результатами и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного изыскания: постановку проблемы, ознакомления с литературой по данной проблематике, овладение методикой исследования, сбор собственного материала, его анализ, обобщение, выводы.

Исследователи выделяют следующие основные формы научно-исследовательской работы студентов:

- участие в работе научного студенческого общества, в работе педагогических мастерских;
- групповое и индивидуальное выполнение в период педагогической практики опытных, экспериментальных и теоретических исследовательских заданий;
- написание курсовых и выпускных квалификационных работ [12].

Когда в конце 80-х годов прошлого века была поднята тема гуманизации и гуманитаризации образования, то обсуждение её происходило совсем в других условиях, чем в настоящее время. И дело не только в изменившихся экономических, социально-политических, идеологических реалиях наших дней, а, если иметь в виду преподавание философии, то и не столько в них.

Тогда была «перестройка», её исторический пафос, эйфория, надежды на новое политическое мышление, обновлённый социализм ставили вопрос о преобразовании высшего образования. Критиковался технократический уклон образовательной системы, предлагалось развернуть образование в сторону человека. Сейчас многие рекомендуемые тогда меры могут вызвать или вздох сожаления, поскольку не удалось реализовать их в необходимой степени и на длительное время (например, увеличение часов на социально-гуманитарные дисциплины), или саркастическую усмешку по поводу надежд на переход от администрирования к самоорганизации, от «идеальных» программ к авторским курсам. Что уж говорить о рекомендациях разукрупнить потоки и студенческие группы.

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования тесно взаимосвязаны. Гуманизация ориентирована на создание гуманной системы образования, на развитие личности студента с учётом его потребностей, возможностей, психологических особенностей [7].

В связи с этим важно не только обеспечить студентов профессиональными знаниями, но и интегрировать их в национальную и мировую культуру, что ведет к всестороннему развитию личности.

Под гуманитаризацией мы понимаем педагогический процесс, который направлен на формирование социокультурной личности при помощи расширения и углубления гуманитарных знаний. При этом осуществляется гуманистическое воспитание личности.

Гуманизация образования предполагает создание условий, способствующих развитию творческого потенциала личности студента, а также формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующим их использованием в профессиональной деятельности.

В современном обществе человек является центром гуманистического мировоззрения: вокруг него строится система взглядов и убеждений, отношение к обществу и духовным ценностям, к различным видам деятельности, познания и общения.

В системе высшего образования мера гуманизации определяется тем, насколько создана атмосфера взаимоуважения участников образовательного процесса к личности друг друга. Развитие всесторонне развитой личности осуществляется путем овладения достижениями человеческой истории и культуры [9].

Считается, что средством гуманизации образования является его гуманитаризация. Выделяется два аспекта гуманитаризации, одним из которых можно назвать увеличение в содержании образования доли дисциплин о человеке и человечестве. Для этих преподаваемых предметов выделяются историко-культурологические компоненты, позволяющие формировать творческие способности обучающихся.

В области педагогики – это процесс закладки гуманных качеств индивида.

В наше время внимание ученых уделено проблемам, что связаны с гуманизацией образования, педагогического процесса, педагогической деятельности и личности обучающегося.

В Стандартах второго поколения среди результатов обучения на первом месте стоят личностные результаты, такие как «сформированность познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся; уважение к творцам науки и техники, отношение к любой науке как к элементу общечеловеческой культуры; формирование ценностных отношений друг к другу, к учителю».

Чтобы реализовать данный подход, отечественной научной средой было накоплено много теоретического опыта.

Гуманизация является полным поворотом фрагментов учебно-воспитательного процесса по отношению к внутреннему миру обучающегося, а так же создание комфортных условий, благодаря которым способна развиваться его социальная активность, обнаружатся его скрытые потенциалы и таланты.

Одни считают гуманизацию образования неотъемлемым элементом современных социальных взглядов и течений, согласно которым в сферу научной картины мира сегодня вступает человек.

Гуманизация педагогического образования, отвечает за оптимизацию процесса соприкосновения и изучения личностью социума, отвечает за эффективность и скорость развития индивида.

Гуманизация ставит самоцелью совершенствование форм и методов обучения и привитие воспитания, способствующих раскрытию личностной индивидуальности, особенностей и качеств, организация условий, благодаря которым будет повышен интерес к учебе, будет присутствовать личная заинтересованность правильно воспринимать и трактовать воспитательные воздействия.

Библиографический список

1. *Послание народу Президента Республики Казахстан лидера нации Н.А. Назарбаева от 14 декабря 2012 г. Стратегия «Казахстан-2050».*
2. Об образовании: Закон РК от 27.07.07 № 319-III. *Казахстанская правда.* 2007; 15 августа: С. 5.
3. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы *Казахстанская правда.* 2010; 14 декабря: 10 – 12.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. *Введение в философию образования.* Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000.
5. *Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе.* Под редакцией А. Коссаковского, И. Ломпшера и др.: Пер. с нем. Москва, 1981.
6. Гайдученок И.А. *Слово о личности: Философское эссе.* Под редакцией Л.В. Уварова. Наука и техника, 1990.
7. Франкл В. *Человек в поисках смысла.* Москва: Прогресс, 1990.
8. Гессен С.И. *Основы педагогики: Введение в прикладную философию.* Москва: Школа-Пресс, 1995.
9. Решетова З.А. *Психологические основы профессионального обучения.* Москва: Изд-во МГУ, 1985.
10. Давыдов В.В. *Виды обобщения в обучении.* Москва: Педагогическое общество России, 2000.
11. Таубаева Ш. *Исследовательская культура педагога.* Научное пособие для студентов и преподавателей педагогических колледжей и педагогических институтов. Алматы, 2002.
12. Lawrence D.H. *Assorted Article.* London, 1932.
13. Кочетов А.И. *Культура педагогического исследования.* Минск, 1996.

References

1. *Poslanie narodu Prezidenta Respubliki Kazahstan lidera nacji N.A. Nazarbaeva ot 14 dekabrya 2012 g. Strategiya «Kazahstan-2050».*
2. Ob obrazovanii: Zakon RK ot 27.07.07 № 319-III. *Kazahstanskaya pravda.* 2007; 15 avgusta: S. 5.
3. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya RK na 2011-2020 gody *Kazahstanskaya pravda.* 2010; 14 dekabrya: 10 – 12.
4. Gusinskiy E.N., Turchaninova Yu.I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 2000.
5. *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya lichnosti v pedagogicheskom processe.* Pod redakciey A. Kossakovskiy, I. Lompshera i dr.: Per. s nem. Moskva, 1981.
6. Gajduchenok I.A. *Slovo o lichnosti: Filosofskoe 'esse.* Pod redakciey L.V. Uvarova. Nauka i tehnik, 1990.
7. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla.* Moskva: Progress, 1990.
8. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki: Vvedenie v prikladnyu filosofiyu.* Moskva: Shkola-Press, 1995.
9. Reshetova Z.A. *Psihologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya.* Moskva: Izd-vo MGU, 1985.
10. Davydov V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii.* Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
11. Taubaeva Sh. *Issledovatel'skaya kul'tura pedagoga.* Nauchnoe posobie dlya studentov i prepodavateley pedagogicheskikh kolledzhey i pedagogicheskikh institutov. Almaty, 2002.
12. Lawrence D.H. *Assorted Article.* London, 1932.
13. Kochetov A.I. *Kul'tura pedagogicheskogo issledovaniya.* Minsk, 1996.

Чтобы осуществить всё это, необходимо создание «нового гуманизма», гармонизирующего с условиями технолого-информационного века со всеми его особенностями, благами и проблемами.

За основу здесь стоит брать личностно-деятельностный подход.

Он предполагает модернизацию, как организацию самого учебного процесса, так и перестройку на более гибкие методы его организации (внедрение модульного обучения, проектную деятельность, ИКТ).

Чтобы человек развивался гармонично, нужно гуманизировать элементы всех наук. Из гуманитарных, точных, естественных создать собирательный образ, который сможет свободно адаптироваться под стремительно изменяющиеся жизненные реалии, такой, который позволит ориентироваться в современном мире, в не зависимости от сиюминутного окружения, временных переменных и иных не постоянных факторов.

С учётом сегодняшних реалий, будущего учёного или исследователя необходимо готовить ещё со школьной и вузовской скамьи. Прививать ему благородство миссии и учить нести ответственность за собственные поступки.

Для формирования «основ научного мировоззрения, а в дальнейшем и развития исследовательского творчества большое значение имеет формирование интеллектуальных чувств» [13]. Если студент захвачен решением задачи с поиском истины, решением мыслительных задач, то в результате их решения (при грамотном руководстве преподавателя) возникают чувства любознательности, удивления, сомнения, удовольствия или разочарования, уверенности в истинности положений. Возникновение подобных ощущений связано с потребностью в познании, и интеллектуальные чувства будут развиваться, что необходимо для развития полноценной современной культурной личности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что самоорганизующее начало научно-исследовательской деятельности студента позволяет интегрировать и положения других методологических подходов, получивших наиболее полное отражение в педагогических исследованиях. Для нашего исследования интересны были положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Так, например, с позиции системного подхода, нам импонирует положение о том, что научно-исследовательская деятельность есть системно-функциональный конструкт, позволяющий студенту самореализоваться. При правильном подходе к исследовательской деятельности будут прививаться навыки и гуманитарное мировосприятие, открытое для точных наук [9]. Главной чертой при гуманизации точной науки, является формирование у молодежи, что позже превратятся в исследователей, проектировщиков и инженеров, таких взглядов, согласно которым они будут считать основным предназначение человеческой профессии – сохранность планеты и её обитателей [7]. Это позволит взрастить поколения самосознательный и высококлассных специалистов, ценящих культуру, жизнь и человеческое наследие.

Рассмотренные в статье теоретические вопросы и подходы позволили проанализировать основные самоорганизующие источники научно-исследовательской деятельности студента, обусловленные происходящими качественными изменениями в системе высшего образования РК. Именно такое понимание созвучно с основными положениями национальной идеологии в подготовке конкурентоспособных и компетентных специалистов республики.

УДК 316.77

Krasovskaya N.R., Cand. of Sciences (Psychology), State Duma of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: goulina@gmail.com
Gulyaev A.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: andrey.gulyaev1966@yandex.ru
Lakhtin A.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru

METHODS OF DIFFERENTIATION AND CHANNELS OF COMMUNICATION WITH TARGET AUDIENCES. The objective of the study is to reveal methods of differentiation of target audiences, channels and levels of communication with them. Behavioral wars of our time have their own focus in the form of changing behavioral stereotypes and are aimed at certain groups of people – target audiences. The methodological basis was the comparative-analytical and classification ways of research. Target audiences are defined using a set of targeting methods. Television and the Internet are the main channels of communication with target audiences. Among the levels of communication with target audiences, strategic communications are recognized as the leading ones. The influence of messages through these communications is the most long-term.

Key words: behavioral warfare, target audience, targeting, message, strategic communications.

Н.Р. Красовская, канд. психол. наук, Аппарат Государственной думы ФС РФ, г. Москва, E-mail: goulina@gmail.com
А.А. Гуляев, канд. филос. наук, доц. Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ), E-mail: andrey.gulyaev1966@yandex.ru
А.Ю. Лахтин, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ), E-mail: skbpgu@mail.ru

СПОСОБЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ АУДИТОРИЙ И КАНАЛЫ КОММУНИКАЦИИ С НИМИ

Целью данного исследования стали способы разграничения целевых аудиторий, каналы и уровни коммуникации с ними. Бихевиористские войны современности имеют свою целенаправленность в виде изменения поведенческих стереотипов и ориентированы на определённые группы людей – целевые аудитории. Методологической основой послужили сравнительно-аналитический и классификационный пути исследования. Целевые аудитории определяются при помощи комплекса методов таргетинга. Телевидение и Интернет являются основными каналами коммуникации с целевыми аудиториями. Среди уровней коммуникации с целевыми аудиториями ведущими признаны стратегические коммуникации. Влияние сообщений посредством этих коммуникаций имеет наиболее долговременный характер.

Ключевые слова: поведенческая война, целевая аудитория, таргетинг, месседж, стратегические коммуникации.

В современном мире, в котором ведущую роль в трансформации общества играют цифровые технологии, противостояние различных государств приобретает всё более выраженный характер информационных, психологических и поведенческих войн. Поведенческие (бихевиористские) войны направлены на изменение поведения противника, которое выгодно другой стороне. Информационное воздействие на противника должно спровоцировать такое изменение поведения общественных масс, которое так или иначе изменяет поведение, ослабляет или меняет его власть. Это и является конечной целью поведенческой войны. Чтобы это информационное воздействие было эффективным, необходим конкретный адресат – целевая аудитория. Целевая аудитория – группа людей, которая выявлена по каким-то признакам и на которую нацелены месседжи и манипулятивные технологии. Месседж – это ядро коммуникации, форма значимой информации, которая, как правило, в завуалированной форме преподносится коммуникатором (источником информации) целевой аудитории.

Целевая аудитория выявляется по следующим критериям:

- 1) Демографический (пол, возраст, образование, социальное положение в обществе, национальность, размер семьи);
- 2) Географический (страна проживания, численность населения, доступность СМИ и Интернета, климат, развитие инфраструктуры, качество жизни);
- 3) Экономический (вид деятельности, уровень доходов, покупательская способность, структура расходов и покупок);
- 4) Психологический (интересы, темперамент, черты характера, образ жизни, система ценностей, психологический профиль);
- 5) Поведенческие факторы (трафик и интересы в Интернете, использование социальных сетей, какими социальными сетями преимущественно пользуется, количественный и качественный характер поведения в социальных сетях, наличие вредных привычек, гибкость в смене привычек).

Методологической основой послужили сравнительно-аналитический и классификационный пути исследования.

Для определения целевой аудитории используют различные трудоёмкие методики: анкетирование, опросы, интервью, телемаркетинг (каналы и передачи просмотра на телевидении), статистика, технологии таргетинга в Интернете. Технологии таргетинга впервые были разработаны в целях рекламы и продажи товаров и услуг. В изменённом виде они используются и в поведенческих войнах.

Таргетинг – это совокупность технологий, определяющих целевую аудиторию, которая может быть отобрана с помощью определённых показателей. Технологии таргетинга могут быть применимы, например, к жителям населённого пункта, которые интересовались какой-либо информацией в течение некоторого времени, вышли в Интернет с определённых устройств в указанное время и т. д. Чем больше будет показателей, тем точнее и меньше получится целевая аудитория.

Программа обрабатывает заданные условия таргетинга и находит подходящих людей, из которых будет состоять целевая аудитория. Таргетинг делится на виды: географический, локальный, языковой, временной, социально-демографический, поведенческий, контекстный. Географическое таргетирование может иметь диапазон от целой страны до отдельного населённого пункта. Языковой таргетинг охватывает пользователей, пользующихся одним языком (например, запросы в Google). Локальный таргетинг охватывает индивидов в конкретной локации, заданной на карте радиусом или полигоном. Можно выбрать тех, кто живёт, работает или часто бывает в отменённом районе, на улице, доме. Поведенческий таргетинг учитывает все запросы в поисковой системе на определённую тему (например, на социально-политические темы). Запросы могут быть основаны на долгосрочных и краткосрочных интересах. При временном таргетинге учитывается хронология запросов на заданную тему. Медийный таргетинг учитывает использование таких каналов, как видеохостинги и т. д. Социально-демографический таргетинг применяется, если нужно разделить аудиторию по возрасту, полу, семейному статусу, наличию детей, уровню дохода, образованию, профессии и т. д. Сложность может быть в том, что не все указывают правдивую информацию. Контекстный таргетинг базируется на поисковых запросах, введенных пользователями. Отличается тем, что соответствующая информация отвечает сформированному вопросу и ожидаема индивидом. Это отражается на особенностях формирования месседжа и его эффективности.

По темам таргетинг может делиться на два варианта: 1) поиск людей, которые интересуются определённой темой, состоят в сообществах, посещают определённые сайты; 2) подбор конкретных площадок, на которых размещается избранная тематика.

В таргетинге также используется технология «похожие пользователи». Это способ расширить охват потенциальной аудитории, доверив программной системе поиск тех, кто похож на целевых пользователей. Для этого нужно предоставить достаточный объём данных, чтобы расчёты были точнее. В качестве источника информации могут использоваться данные по запросам в Интернете, комментариям, постам и лайкам, собранная во время ведения кампании статистика и т. д. Затем указывается объём похожей аудитории, которую хотелось бы найти. Чем он будет шире, тем менее точными будут результаты.

Ещё одной технологией таргетинга является «ретаргетинг». Работа ведётся с аудиторией, имевшей опыт взаимодействия с сайтом. Для настройки классического ретаргетинга нужно, чтобы отслеживалось выполнение заданных действий на определённом ресурсе: посещение сайта, чтение материалов, написание комментариев, лайки и т. д. Аудитория сегментируется по достижению этих целей. Ретаргетинговые объявления могут показываться в социальных сетях, на сайтах, в мобильных приложениях и в поисковой выдаче. Возможности ретаргетинга: напомнить о себе, довести информацию избранным сегментам целевой аудитории.

Для таргетинга также важно, каким устройством и ПО пользуется индивид. Указание в качестве параметра таргетинга устройства выхода в Интернет, браузера или операционной системы позволяет сделать персонализированные месседжи.

Существуют и новейшие разработки разграничения целевых аудиторий. К ним относятся психологический и предиктивный таргетинг. Психологический таргетинг имеет пока ограниченное распространение, но за ним большое будущее. Предполагает анализ психотипа пользователя по имеющимся данным (например, аккаунтов в соцсетях). Предиктивный таргетинг – также новый вид таргетинга, который призван по предыдущей активности предположить будущие действия индивида. Все перечисленные выше виды таргетинга могут дополняться другими, созданными для конкретной задачи, и свободно комбинироваться между собой. При этом работает правило: чем выше точность, то есть используется больше параметров, тем меньше охват.

Для донесения важного месседжа целевой аудитории используются следующие каналы (Интернет): социальные сети; контекстный; медийный. Популярность социальных сетей объясняется тем, что на этих ресурсах просто найти аудиторию, соответствующую заданным параметрам. Пользователи социальных сетей выкладывают о себе много личной информации, которую можно использовать в манипулятивных целях. Социальные сети предлагают разные форматы месседжей. В основном это посты в новостной ленте, фотогалереи и видеоролики. Контекстные месседжи показываются в поиске или на сайтах. Контекстные месседжи в поиске настраиваются по ключевым словам, географии, времени, полу и возрасту. Медийные месседжи направляются посредством видеохостингов. В Интернете используется таргетинг по интересам, поведению, опыту взаимодействия и т. д. Таргетинг можно настроить по: географии, локациям, социально-демографическим характеристикам, поведению, поиску, офлайн-данным (электронная почта, номера телефонов), устройствам и т. д.

Технологии таргетинга и использование больших данных позволяют получить максимум информации о целевой аудитории. Источниками могут служить данные систем веб-аналитики, трафик Интернета, характер поведения на сайте или в социальной сети, данные, полученные в ходе прямого опроса и т. д.

В дальнейшем осуществляется анализ полученных данных. После определения целевой аудитории осуществляется выбор оптимального канала коммуникации с аудиторией. Этот выбор зависит от концентрации целевых пользователей в каждом из целей манипулятивного воздействия.

Целевую аудиторию потенциально поведенческие войны можно разделить на пять основных типов: 1) статусная группа, члены которой занимают руководящие должности, навязывают свое мнение другим и принимают решения, либо это лица, имеющие доступ к СМИ (журналисты, телеведущие и т. д.); 2) интеллектуальная группа, члены которой заняты умственной деятельностью (например, преподаватели, ученые и т. д.); 3) силовики, включает в себя всех тех, кто служит или служил в армии, МЧС, в органах прокуратуры и правоохранительных, в разведслужбах; 4) молодежь (дипломированные выпускники, студенты, учащиеся); 5) все остальные.

Каким образом осуществляются поведенческие войны или операции влияния при выборе целевых аудиторий? Принято различать три уровня коммуникаций с целевыми аудиториями. Поведенческая война сводится к системной серии непрерывной и последовательной деятельности, проводимой на стратегическом, оперативном и тактическом уровнях, предоставляющей понимание целевых аудиторий, установление эффективных коммуникаций и развивающей и продвигающей идеи и мнения с помощью этих коммуникаций, чтобы поддерживать определенные типы поведения [1]. Стратегические коммуникации задаются как ведущий инструмент для изменения поведения. Передача информации конкретным аудиториям, чтобы повлиять на изменения поведения в конкретных политических целях, может оказаться более решающим фактором в будущих конфликтах, чем сами военные действия [2].

Вступив в эпоху долгих войн, США пришлось пересмотреть свое понимание войны. В такой войне необходимо системно работать с населением страны противника, как и с общественным мнением нейтральных стран. Современная война принимает формы войны поведенческой, поскольку становится войной

идей [3]. Основой такой войны являются операции влияния. Это комплексное воздействие, опирающееся не столько на информацию о фактах, сколько на информацию о коммуникаторе, что необходимо для того, чтобы ему поверили. Месседжи и коммуникаторы должны восприниматься их целевыми аудиториями как достоверные и легитимные. Для влияния на восприятие целевых аудиторий и их поведение надо заставить их слушать коммуникаторов. Операции влияния являются применением силы с помощью инструментария мягких технологий, или другими словами, представляют собой координированное, интегрированное и синхронизированное применение дипломатического, информационного, военного, экономического и других инструментов, чтобы стимулировать такое поведение иностранной целевой аудитории, которое будет удовлетворять интересы и цели отдельно взятой страны [4].

Изменения в поведении по модели американских специалистов Крегина и Гервера выглядят следующим образом: согласие, подчинение, обращение. Первый вариант требует краткой подготовки и имеет краткую продолжительность действия, последующий – среднюю, последний – долгую подготовку, но и продолжительный результат воздействия [5]. Характер месседжа должен соответствовать характеру целевой аудитории. Если целевая аудитория является статусной и привилегированной, то в стратегической коммуникации с ней и в соответствующих посланиях должно говориться о том, какие блага она может получить и какие потерять [6].

В ходе исследования показано, что таргетинг является на данный момент наиболее развитой технологией разделения целевых аудиторий. Данная технология позволяет применить различные подходы в определении целевой аудитории.

Важнейшими каналами стратегической, оперативной и тактической коммуникаций с целевыми аудиториями и представления им месседжей являются телевидение и Интернет. На телевидении существует целый спектр передач, через которые осуществляются коммуникации с целевыми аудиториями: новостные, политические ток-шоу, юмористические и развлекательные, спортивные, сериалы и др. В Интернете для этого существуют различные платформы: прежде всего социальные сети, новостные агрегаторы, видеохостинги, блоги и т. д.

Следующий вывод относится к наиболее значимому уровню коммуникации с целевыми аудиториями – стратегическому. Стратегические коммуникации проводятся как с целевыми аудиториями других стран, так и своей страны. Так, например, Россия заявила о себе как о хранительнице традиционных ценностей и культуры. В западных странах и в США у неё появилась целевая аудитория, которая считает, что Россия является последним оплотом «белой цивилизации» [7]. Как считают в НАТО, в самой России также проводятся операции влияния в отношении стратегически важной целевой аудитории – молодежи. Так, например, Центр стратегических коммуникаций НАТО StratCom, штаб-квартира которого находится в Риге, опубликовал доклад, посвященный влиянию российских юмористических телепрограмм на целевые аудитории. Эксперты этой организации пришли к выводу, что российские юмористические передачи (например, КВН) являются «мощным инструментом пропаганды, основанном на юморе». StratCom отмечает, что в этих шоу высмеивают лидеров тех стран, которые имеют явные противоречия с Россией. Чаще всего в юмористических программах упоминали Барака Обаму, Хиллари Клинтон, Франсуа Олланда, Джорджа Буша и Ангелу Меркель. Например, в выступлении команды «Парапапарам» (КВН) в 2014 году противопоставлен образ скачущего на медведе мужественного президента России катающемуся на велосипеде в шлеме президенту США. StratCom в своем докладе считает КВН каналом стратегической политической коммуникации в отношении, прежде всего, молодежной целевой аудитории [8].

Поведенческие войны тесно связаны с потенциалом «мягкой силы» государств. Чтобы влиять на целевые аудитории, необходимо пользоваться их доверием. Западные страны и прежде всего США до сих пор обладают большим ресурсом мягкой силы, несмотря на очевидное снижение этого ресурса в 21 веке. Поэтому очень важно не только искать соответствующие целевые аудитории в других странах, но также поддерживать и развивать различные виды коммуникации с собственными целевыми аудиториями.

Библиографический список

1. Thaler R., Sunstein C. *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. New York, 2009.
2. Le Page R. Review of 'Behavioral conflict'. *Journal of Military and Strategic Studies*. 2012; Vol. 14: 1. 3 – 4.
3. Larson E.V. *Foundation of effective influence operations*. Santa Monica, 2009.
4. Ideas as weapons. *Influence and perception in modern warfare*. Ed. by G.J. David Jr., T.R. Mc Keldin III. Washington, 2009.
5. Cragin K., Gerwehr S. *Dissuading terror. Strategic influence and the struggle against terrorism*. Santa Monica, 2005.
6. Manheim J.B. *Strategy in information and influence campaigns*. New York, 2015.
7. *Аналитики НАТО назвали КВН инструментом стратегической политической коммуникации*. Новая газета. 15.03.2017 Available at: <http://novayagazeta.ru/news/kvn/strategicheskoy/2017/03/15/129875>
8. Макурин А.И., Возмищева М.А. Некоторые итоги деятельности Б. Обамы. *Гуманитарные научные исследования*. 2016; 11. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/11/17653>

References

1. Thaler R., Sunstein C. *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. New York, 2009.
2. Le Page R. Review of 'Behavioral conflict'. *Journal of Military and Strategic Studies*. 2012; Vol. 14: 1. 3 – 4.
3. Larson E.V. *Foundation of effective influence operations*. Santa Monica, 2009.
4. Ideas as weapons. *Influence and perception in modern warfare*. Ed. by G.J. David Jr., T.R. Mc Keldin III. Washington, 2009.

5. Cragin K., Gerwehr S. *Dissuading terror. Strategic influence and the struggle against terrorism*. Santa Monica, 2005.
6. Manheim J.B. *Strategy in information and influence campaigns*. New York, 2015.
7. *Analitiki NATO nazvali KVN «instrumentom strategicheskoy politicheskoy kommunikacii»*. Novaya gazeta. 15.03.2017 Available at: <http://novayagazeta.ru/news/kvn/strategicheskoy/2017/03/15/129875>
8. Makurin A.I., Vozmischeva M.A. Nekotorye itogi deyatelnosti B. Obamy. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2016; 11. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/11/17653>

Статья поступила в редакцию 14.05.19

УДК 371

Litvina G.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical Education Department, State Educational Institution of Higher Education, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: gallitvina@mail.ru

Kulchitsky V.Ye., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Physical Education Department, State Educational Institution of Higher Education, Stavropol Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Litvina Ye.V., teacher, Stavropol Presidential Cadet School (Stavropol, Russia), E-mail: lena-litvina22@mail.ru

Vartanova Ya.A., postgraduate (3d year), Stavropol State Pedagogical Institute; senior teacher, Department of Physical Education, Stavropol Medical University (Russia, Stavropol), E-mail: men60@mail.ru

THE ROLE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF STUDENTS IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article studies an issue of adaptive physical education in modern universities. The authors consider the relevance and importance of the adaptive training in the process of professional education of students, and in particular, students of pedagogical profile. The work highlights the objectives, forms, pedagogical conditions and means of physical education of students of higher educational institutions. The developed model of formation of the level of readiness of students of pedagogical universities for recreational activities is implemented in a specific educational process in a special discipline. The research is based on a systematic diagnosis of the parameters of the state of participants and the continuous adjustment of subject trajectories, students approach the planned results of education. The article formulates the main results of training and education in relation to the achievements of social, personal, cognitive and communicative development, which provide ample opportunities for students to master knowledge, skills, competencies, ability and readiness to understand the world, learning, cooperation, self-education and self-development. The recommendations proposed in the article are possible ways of organizing educational activities at a higher education institution aimed at shaping the level of readiness of students of pedagogical universities for recreational activities that contribute to increasing the dynamism and variation of the educational process.

Key words: adaptive physical education, physical education, pedagogical education, university, students.

Г.А. Литвина, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: gallitvina@mail.ru

В.Е. Куличицкий, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Е.В. Литвина, преподаватель ОД «Иностранный язык», ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище», г. Ставрополь, E-mail: lena-litvina22@mail.ru

Я.А. Вартанова, аспирант 3 курса, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»; ст. преп. каф. физической культуры, «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь, E-mail: men60@mail.ru

РОЛЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена вопросу адаптивной физической культуры в современных вузах. Автор рассматривает актуальность и значение адаптивной физической культуры в процессе профессиональной подготовки студентов, и, в частности, студентов педагогического профиля. В работе выделены цели, задачи, формы, педагогические условия и средства физического воспитания учащихся вузов. Разработанная модель формирования уровня готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности реализована в конкретном учебном процессе по специальной дисциплине «Физическая культура для студентов специальной медицинской группы (элективная дисциплина по физической культуре и спорту)». Таким образом, на основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий студенты приближаются к планируемым результатам образования. В статье сформулированы основные результаты обучения и воспитания в отношении достижений социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития, которые обеспечивают широкие возможности студентов для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. Предложенные в статье рекомендации – это возможные способы организации учебной деятельности в вузе, направленной на формирование уровня готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности, способствующие повысить динамичность и вариативность образовательного процесса.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, физическое воспитание, педагогическое образование, вуз, студенты.

В современных условиях, когда состояние здоровья молодежи год от года демонстрирует тенденцию к ухудшению, возрастает актуальность приобщения студентов к занятиям физической культурой и спортом. О значимости проблемы физического воспитания молодежи может свидетельствовать тот факт, что развитие физкультурно-спортивной среды, доступной для всех категорий граждан, становится сегодня задачей национального масштаба, отражается в содержании федеральных законов и других нормативных документов. Адаптивная физическая культура (далее: АФК) является важным элементом образовательного процесса высшей школы, поскольку требования к уровню подготовки современного специалиста предусматривают не только наличие хорошей профессиональной подготовки, но и всестороннее развитие выпускника, оптимальное состояние его здоровья.

С составляющие АФК можно включить 4 компонента (рис. 1).

Исследователи рассматривают АФК в качестве органической части общего воспитания личности. Это социально-педагогический процесс, целью которого является укрепление здоровья индивида, гармоничное развитие форм и функций

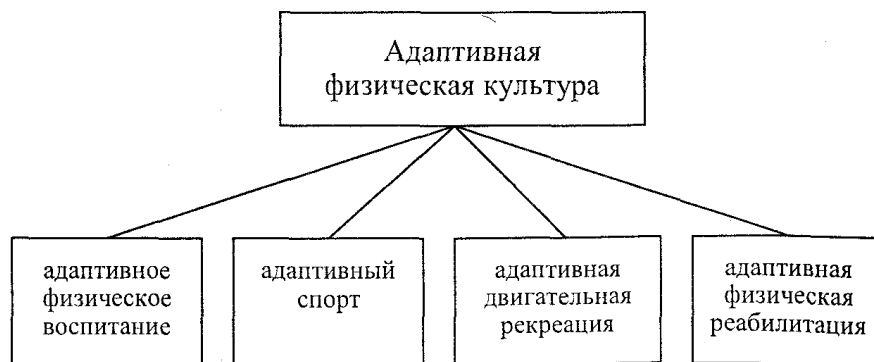


Рис. 1. Составляющие АФК

человеческого организма, его физических способностей и качеств, формирование и совершенствование двигательных навыков и умений, которые необходимы в бытовой и производственной деятельности, и, в конечном счете, достижение индивидом физического совершенства [1 – 5].

Студенческий возраст является важным этапом в развитии молодого человека; в этот период завершается его психическое, физиологическое и соматическое развитие, совершенствуется интеллектуальная сфера, раскрывается творческий потенциал. В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов, цели обучения в вузах не ограничиваются формированием компетенций, значимых для успешной работы по выбранной специальности. Физическому, эстетическому и духовно-нравственному компоненту образовательно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении отводится не меньшая роль.

Выделим значение АФК в процессе профессионального обучения.

Во-первых, оптимально организованный режим двигательной активности является непременным условием способности студента поддерживать физическую и умственную активность, а, значит, адаптивная физическая культура непосредственным образом влияет на качество учебного процесса, развитие профессионально значимых качеств [1].

Во-вторых, адаптивное физическое воспитание необходимо для поддержания здоровья студентов, сохранения хорошей физической формы, приобщения к здоровому образу жизни и, в конечном итоге, улучшения качества жизни.

В-третьих, адаптивное физическое воспитание оказывает благоприятное влияние на личностное развитие студента, становление морально-волевых и духовно-нравственных качеств, формирование активной социальной позиции [4].

Адаптивная физическая культура (АФК) является относительно новым направлением в российской системе реабилитации студентов с ОВЗ. Этим термином называют разновидность физической культуры, которая предназначена для лиц с различными нарушениями физических или психических функций, появившихся в результате перенесенных заболеваний, травм или врожденного дефекта. Целью ФК является стимуляция позитивных морфофункциональных реакций организма и формирование необходимых двигательных координаций, навыков, физических качеств и способностей. Кроме того, средствами физической культуры и спорта, возможно, осуществлять восстановление и развитие психофизических способностей, профилактику и предупреждение возникновения вторичных отклонений, таких как нарушения познавательной деятельности, эмоционально-волевой и личностной сферы. Занятия ФК совместно с членами коллектива



Рис. 2. Модель формирования уровня готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности

оказывают позитивное влияние на показатели здоровья и психофизическое состояние студента, в целом, а также способствуют решению актуальной проблемы их социализации.

Выделим задачи, в решении которых занятия физической культуры могут помочь студентам с ограниченными возможностями здоровья:

1) устранение или ослабление неблагоприятных последствий урбанизации жизни, а именно: нервно-эмоциональных перегрузок, гипокинезии и избыточного нерационального рациона;

2) повышение трудоспособности индивида;

3) обеспечение достаточной мышечной активности и стимулирование естественного иммунитета – устойчивости организма к болезнетворным воздействиям различного характера;

4) обеспечение переключения нервно-эмоциональной сферы на новые объекты внешней среды, отвлечения студентов с ограниченными возможностями здоровья от утомляющего и часто отрицательного воздействия повседневности;

5) воспитание чувства коллективизма, любознательности, патриотизма, потребности преодоления препятствий и других, ценных морально-волевых качеств, играющих ведущую роль в профилактике заболеваний и расстройств нервно-психического характера;

6) обеспечение повышения уровня обменных процессов, нормализация деятельности эндокринной системы и тканевого иммунитета, содействие рассасыванию очагов заживающего воспаления, стимуляция регенеративных процессов.

В процессе формирования уровня готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности нами была предложена модель (рис. 2). Экспериментально доказано, что модель может быть успешно реализована средствами современных ритмопластических видов гимнастики и хореографии. В процессе реализации модели в первую очередь необходимо учитывать взаимосвязь оздоровительной и педагогической деятельности, что способствует становлению соответствующих мотиваций личности

Основу адаптивного физического воспитания в высшем учебном заведении составляет целенаправленная двигательная деятельность. Это специальным образом подобранные физические упражнения, способствующие эффективно формированию необходимых двигательных умений и навыков, физических способностей, оптимизации состояния здоровья и развитию долговременной умственной и физической работоспособности [2].

Физическое воспитание в образовательном пространстве педагогического вуза может осуществляться в форме [4]:

1) учебного занятия – обязательной формы физического воспитания, предусмотренной в учебном плане;

2) самостоятельных занятий спортом – на факультативах или в спортивных клубах;

3) организации участия студентов в массовых спортивных и оздоровительных мероприятиях (дни здоровья, спортивные праздники, марафоны, круглые столы и др.).

Эти формы физического воспитания взаимосвязаны и взаимозависимы, они должны быть объединены в целостную систему физического совершенствования студенческой молодежи. При организации процесса физического воспитания необходимо принимать во внимание такие факторы, как состояние здоровья студентов, уровень их физического развития и физической подготовки, их спортивную квалификацию (при наличии таковой), а также учитывать условия и особенности трудовой деятельности представителей их будущей специальности [3].

Развитие мотивационного компонента следует осуществлять по механизму сдвига мотива на конкретную цель, в нашем случае от спортивной деятельности к оздоровительной.

Таблица 1

Структурные компоненты готовности студентов педагогических вузов к использованию средств АФК

Структурные компоненты готовности студентов педагогических вузов к использованию средств АФК	Мотивационный компонент
	Контрольный компонент
	Технологический компонент
	Педагогическое стимулирование
	Методы диагностики

В процессе формирования у студентов педагогического вуза положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом важно создать определённые педагогические условия; в их составе:

1) организация в образовательном процессе вуза оптимальной среды для осознания значимости адаптивной физической культуры и спорта;

2) организация занятий по адаптивной физической культуре с учетом специфики группы, гендерных, индивидуальных особенностей студентов педагогических вузов и их интересов;

3) организация занятий на основании принципа взаимосвязи и преемственности между различными видами и формами физической активности, с учетом условий и возможностей проведения учебных занятий;

4) обеспечение непрерывности процесса адаптивного физического воспитания, формирования устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и спортом [2].

Традиционными средствами адаптивного физического воспитания у студентов педагогического вуза являются физические упражнения, спортивные игры, ресурсы окружающей природы (воздух, солнечный свет, вода и др.), а также такие факторы, как режим дня, чередование активности и отдыха, правильное питание, гигиена тела и окружающего пространства, соблюдение принципов здорового образа жизни. Максимальный оздоровительный и развивающий эффект может быть реализован при условии комплексного использования выделенных средств физической культуры [3].

Несомненно, что физическая культура и спорт представляют собой одно из самых сильных средств социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в педагогическом вузе. Спортивная реабилитация студентов с ограниченными возможностями здоровья в педагогическом вузе играет одну из ведущих ролей в их социализации, реабилитации и интеграции. Кроме того, полученные навыки будут способствовать укреплению здоровья и формированию полноценного с психологической точки зрения мироощущения.

Таким образом, адаптивная физическая культура в педагогическом вузе является средством, помогающим осознать, что инвалидность не является препятствием для ведения полноценной, активной жизни. Участие в коллективных спортивных мероприятиях развивает самостоятельность, самоуважение, дарит позитивное эмоциональное состояние, что в конечном итоге помогает преодолению многих психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценности и социальной значимости.

Библиографический список

1. Григорьев А.Ю. Формирование двигательной компетенции студентов в процессе физического воспитания в вузе. *Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт*. 2014; 1: 29 – 38.
2. Кондратьев В.В. Модель формирования положительного отношения студентов педагогического вуза к физической культуре. *Вестник ТГПУ*. 2012; 11 (126): 137 – 141.
3. Пономарева К.А. Физическая культура студентов: дефинитивная характеристика, научно-методическая система формирования в условиях педагогического вуза. *Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.)*. Челябинск: Два комсомольца, 2012: 178 – 180.
4. Стриханов М.Н., Савенков В.И. *Физическая культура и спорт в вузах: учебное пособие*. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2017.
5. Черепов Е.А., Ненасшева А.В. Современное состояние системы физического воспитания в России: основные проблемы и пути совершенствования. *Человек. Спорт. Медицина*. 2014; 3: 5 – 18.

References

1. Grigor'ev A.Yu. Formirovaniye dvigatel'noj kompetencii studentov v processe fizicheskogo vospitaniya v vuze. *Izvestiya TulGU. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2014; 1: 29 – 38.
2. Kondrat'ev V.V. Model' formirovaniya položitel'nogo otnosheniya studentov pedagogicheskogo vuza k fizicheskoy kul'ture. *Vestnik TGPU*. 2012; 11 (126): 137 – 141.
3. Ponomareva K.A. Fizicheskaya kul'tura studentov: definitivnaya harakteristika, nauchno-metodicheskaya sistema formirovaniya v usloviyah pedagogicheskogo vuza. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2012 g.)*. Chelyabinsk: Dva komсомol'ca, 2012: 178 – 180.
4. Strihanov M.N., Savenkov V.I. *Fizicheskaya kul'tura i sport v vuzah: uchebnoe posobie*. 2-e izd. Moskva: Yurajt, 2017.
5. Cherepov E.A., Nenasheva A.V. Sovremennoe sostoyaniye sistemy fizicheskogo vospitaniya v Rossii: osnovnye problemy i puti sovershenstvovaniya. *Chelovek. Sport. Medicina*. 2014; 3: 5 – 18.

Статья поступила в редакцию 12.05.19

УДК 378

Guzenko A. Yu., postgraduate, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: Guzenkoa_88@mail.ru

Levin A. M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Postgraduate Studies, Novosibirsk Military Institute n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: Levinem80@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE OFFICERS OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION THE ABILITY TO CRITICALLY EVALUATE INFORMATION ON THE INTERNET. The modern stage of human development is characterized by the ever-increasing role of information in the society. Currently, given a number of advantages, one of the main sources of information for the person is the global information network Internet. However, this source of information has negative sides. One of them is the problem of information quality. The solution to this problem is seen by the authors in the purposeful formation of the ability to critically evaluate information on the Internet. The authors emphasize special importance of this skill for officers of the national guard of the Russian Federation. The work has a task to describe and substantiate the pedagogical conditions for the formation of the considered skills of future officers of the national guard troops: the introduction of an integrative special course "Critical Evaluation of Information on the Internet"; updating the problem of information quality in the Internet during educational work; implementation of methodological recommendations to teachers, unit commanders and their deputies for the development of future officers' ability to critically evaluate information on the Internet.

Key words: quality of information, critical evaluation of information on Internet, model, pedagogical conditions.

А.Ю. Гузенко, адъюнкт, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: Guzenkoa_88@mail.ru

А.М. Левин, канд. пед. наук, зам. начальника адъюнктуры, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: Levinem80@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ УМЕНИЯ КРИТИЧЕСКИ ОЦЕНИВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Современный этап развития человечества характеризуется постоянно повышающейся ролью информации в обществе. В настоящее время, учитывая ряд достоинств, одним из основных источников информации для человека является глобальная информационная сеть Интернет. Однако данный источник информации имеет и отрицательные стороны. Одной из них является проблема качества информации. Решение данной проблемы видится авторам в целенаправленном формировании умения критически оценивать информацию в сети Интернет. Авторы подчеркивают особую важность данного умения для офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. Целью работы является описание и обоснование педагогических условий формирования рассматриваемого умения у будущих офицеров войск национальной гвардии: введение интегративного спецкурса «Критическое оценивание информации в сети Интернет»; актуализация проблемы качества информации в сети Интернет при проведении воспитательной работы; реализация методических рекомендаций педагогическим работникам, командирам подразделений и их заместителям по развитию у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет.

Ключевые слова: качество информации, критическое оценивание информации в сети Интернет, педагогические условия.

В последнее десятилетие растёт значение сетевых информационных ресурсов (прежде всего сети Интернет) и их влияние на общество [1; 2]. Электронные версии в сети Интернет имеют научные журналы, средства массовой информации, архивы, документы и т. д. Это обусловлено стремлением участников информационного процесса снять барьеры между источником информации и её потребителем.

По данным Росстата за 2016 год, около 80% населения России (от 15 до 72 лет) используют сеть Интернет для получения информации (рис. 1) [3].

Возможности Интернета делают информацию доступнее. Однако оборотной стороной доступности информации является проблема её качества. Под качеством информации понимается совокупность её свойств, которые определяют её ценность. К данным свойствам мы относим достоверность, полноту, актуальность и законность распространения информации [4].

Актуальность проблемы качества информации в сети Интернет обусловлена тем, что потребляемая человеком информация формирует его ценности, взгляды, представление о различных явлениях, личностях, событиях проис-

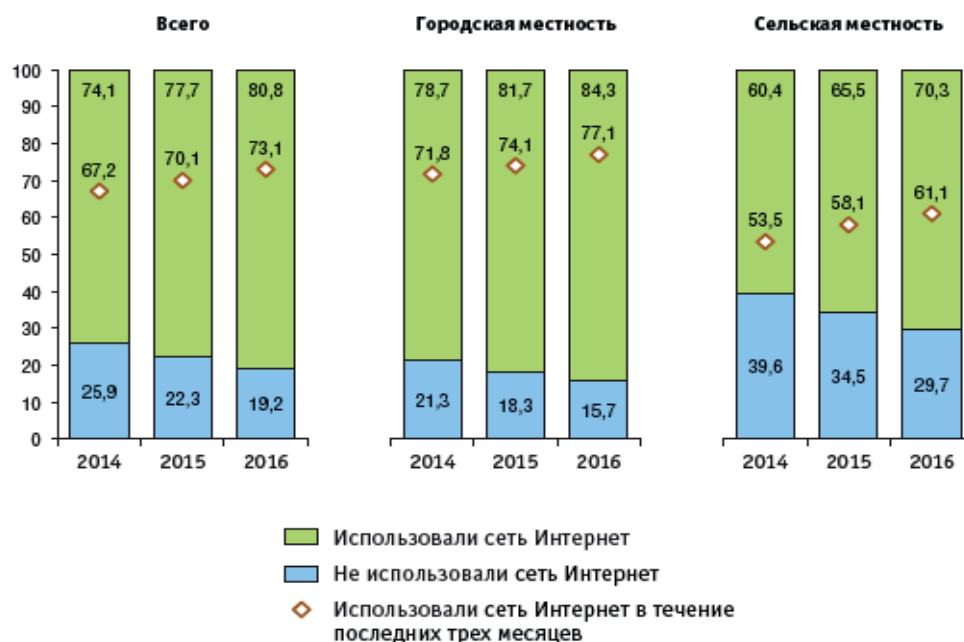


Рис. 1. Население России, использующее сеть Интернет (по типу местности)

ходящих в мире, товарах и т. д. Качество используемой информации в существенной степени определяет успешность деятельности человека в различных областях [5].

Следует отметить, что в последние годы всё острее встает вопрос о целенаправленном воздействии на людей посредством сети Интернет. Заведомо ложную, либо граничащую с ложью информацию используют для продвижения товаров и услуг, для вовлечения людей в общественные, политические и религиозные организации (причем, как вполне законные, так и запрещенные), привлечения внимания к тем или иным СМИ. Причём целями такого воздействия могут являться как банальное привлечение внимания (броский заголовок), так и формирование мнения о важнейших и значимых событиях в обществе, и даже вовлечение человека в противоправную деятельность [6; 7].

Профессиональная деятельность офицера войск национальной гвардии предполагает решение таких профессиональных задач, как информирование личного состава о событиях в мире и в Российской Федерации, о жизни и служебно-боевой деятельности войск, а также защита личного состава от информационно-психологического воздействия противника при выполнении служебно-боевых задач.

Кроме того, Федеральные государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к уровню подготовки офицеров предписывают формирование компетенций, в числе прочего предполагающих наличие у выпускников умения критически оценивать информацию в сети Интернет [8].

Учитывая современную тенденцию к усилению информационного противостояния между государствами и другими социальными сообществами в Интернет-среде, вполне закономерно возникает необходимость выработки путей формирования у будущих офицеров войск национальной гвардии умения критически оценивать информацию в сети Интернет. Особую актуальность рассматриваемое умение приобретает в контексте выполняемых войсками служебно-боевых задач, связанных с сохранением внутривойсковой стабильности нашего государства [6; 9].

Анализ научной литературы и ранее проведенные нами исследования позволили сформулировать ряд теоретических положений, на основе которых строится гипотеза исследования:

а) под умением критически оценивать информацию в сети Интернет мы понимаем освоенную субъектом способность определения качества информации в сети Интернет по следующим критериям: достоверность, полнота, актуальность, законность распространения, основанную на критическом отношении к этой информации [4];

б) процесс формирования у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет представляется нам как система взаимосвязанных, логически выстроенных компонентов, образующих целостную педагогическую систему;

в) поскольку в основе успешного функционирования и развития системы лежит соблюдение определённых условий, для успешного формирования у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет необходимо определить те условия, которые будут содействовать этому процессу [10; 11];

г) в контексте решения проблемы нашего исследования указанные условия целесообразно определять, исходя из анализа компонентов умения критически оценивать информацию в сети Интернет, особенностей процесса формирования этого умения, с учётом специфики организации образовательного процесса в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации.

Условие в понимании философов – это то, от чего зависит другое (обусловливаемое), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса. Как одна из категорий детерминизма, условие образует момент всеобщей диалектической взаимосвязи. Совокупность конкретных условий определённого явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества. Исходя из того, что формирование у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет, рассматривается нами как педагогическая система, необходимо выделить адекватные условия – *педагогические*.

Относительно определения понятия «педагогические условия» в литературе можно выделить различные точки зрения. Так, Н.М. Борытко под педагогическим условием понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определённого результата [12]. В.И. Андреев полагает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [13].

В целом, можно сделать вывод, что под педагогическими условиями понимают совокупность организуемых педагогом обстоятельств, объединённых общей целью, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга, направленных на решение педагогической задачи (В.И. Андреев, М.Е. Дуранов, В.А. Сластенин

и др.) [13; 14; 15]. При этом к педагогическим относят только те условия, которые сознательно создаются в педагогическом процессе и которые должны обеспечить наиболее эффективное его протекание.

Многоаспектность образовательного процесса в военном институте, специфические особенности профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии позволяют говорить о невозможности решения стоящей перед нами задачи путём реализации какого-либо одного условия, и заставляют вести речь о выделении комплекса педагогических условий.

Таким образом, в качестве рабочей гипотезы нашего исследования мы предположили, что формирование у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет будет успешным, если в образовательном процессе военного института будут реализованы следующие педагогические условия:

- введение интегративного спецкурса «Критическое оценивание информации в сети Интернет»;
- актуализация проблемы качества информации в сети Интернет при проведении воспитательной работы;
- реализация методических рекомендаций педагогическим работникам, командирам подразделений и их заместителям по развитию у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет.

Рассмотрим предложенные педагогические условия несколько более подробно.

Первым из названных педагогических условий является введение интегративного спецкурса «Критическое оценивание информации в сети Интернет. Это педагогическое условие является основным, так как предложенный спецкурс предусматривает формирование мотивации, а также овладение необходимыми знаниями и навыками, необходимыми для критического оценивания информации в сети Интернет.

Концепция проектирования спецкурса строится на межпредметной интегративной основе. Он находится в содержательно-методической и логической взаимосвязи с такими дисциплинами как «Организация морально-психологического обеспечения», «Информатика», «Логика» а также модулем «Научно-исследовательская работа». Выстроенная взаимосвязь дисциплин в контексте овладения рассматриваемым умением создаёт широкое образовательное поле, в котором обучающиеся получают целостное представление о процессе критического оценивания информации в сети Интернет.

Проектирование спецкурса осуществлялось на основе проблемно-комплексной теории отбора содержания образования, которая обеспечивает связь обучения с предстоящей профессиональной деятельностью. В процессе обучения применяются следующие формы занятий: лекции, семинары, практические занятия.

Вторым педагогическим условием формирования у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет является актуализация проблемы качества информации в сети Интернет при проведении воспитательной работы.

Данное педагогическое условие предполагает внесение коррективов в тематический план воспитательной работы, обогащение её темами, необходимыми в контексте формирования умения критически оценивать информацию в сети Интернет. Предложенные темы воспитательной работы дополняют содержание рассмотренного интегративного спецкурса, дополняя его, углубляя полученные курсантами знания, поддерживая их мотивацию к овладению умением критически оценивать информацию в сети Интернет.

Третьим педагогическим условием является реализация методических рекомендаций педагогическим работникам, командирам подразделений и их заместителям по развитию у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет.

Эффективность формирования у курсантов умения критически оценивать информацию в сети Интернет, по нашему мнению, в значительной степени будет зависеть от наличия у педагогического состава, командиров подразделений и их заместителей необходимых знаний, связанных с особенностями данного процесса. Решением является разработка соответствующих методических рекомендаций, в которых раскрываются теоретические основы умения критически оценивать информацию в сети Интернет, предлагаются методы развития данного умения у будущих офицеров во время проведения учебных занятий и воспитательной работы.

Предложенные педагогические условия подобраны авторами на основе имеющегося опыта исследователей в данной области, с учётом особенностей образовательного процесса в военных институтах войск национальной гвардии и специфики предстоящей профессиональной деятельности курсантов данных образовательных организаций.

Авторы полагают, что предложенный комплекс педагогических условий способен обеспечить эффективное формирование у будущих офицеров умения критически оценивать информацию в сети Интернет. Убедиться в их эффективности возможно путем практической реализации в образовательном процессе военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Библиографический список

- Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. Москва: Логос, 2011.
- Иванова М.С., Храмова М.В., Слетков И.А., Киселева И.А., Молчанов А.А., Котова Н.А. Исследование влияния Интернета на социальные потребности пользователей. *Вестник Тамбовского университета*. 2016; 12 (164): 7 – 25.
- Информационное общество в Российской Федерации. Статистический сборник Росстат. Москва: НИУ ВШЭ, 2017.
- Гузенко А.Ю., Ануфриева Д.Ю. Содержание понятия критическое оценивание информации. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 56 (1): 3 – 9.
- Иванова С.М. Оценка достоверности информации, найденной в сети Интернет. *Преподаватель XXI века*. 2015; 4: 54 – 60.
- Томсон М.К. Словарь и грамматика: содержание критического мышления. *Журнал среднего образования*. 2001; Т. 13: 60 – 66.
- Гузенко А.Ю., Ануфриева Д.Ю. Критическое оценивание информации, как умение военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации определять материалы экстремистского содержания в сети интернет. *Сборник научных статей*. Новосибирск: НВИ ВНГ РФ, 2017; Ч. 1: 60 – 65.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01. «Правовое обеспечение национальной безопасности от 19 декабря 2016 года, утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2016 № 1614. Москва, 2017.
- Померлян А.Н. Войска национальной гвардии Российской Федерации: гарант законности и правопорядка в условиях чрезвычайных режимов правового регулирования. Проблемы формирования правового социального государства в современной России. *Материалы XII научно-практической конференции*. Новосибирск: НГАУ, 2016: 160 – 162.
- Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогическом исследовании. *Методология педагогических исследований*. Москва, 1980.
- Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. Под редакцией Т.И. Шамовой, 2001.
- Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001.
- Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань: Изд-во КГУ, 1996.
- Дуранов М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект). Челябинск: ЧГАКИ, 2006.
- Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997.

References

- Behmann G. *Sovremennoe obschestvo: obschestvo riska, informacionnoe obschestvo, obschestvo znaniy*. Moskva: Logos, 2011.
- Ivanova M.S., Hramova M.V., Sletkov I.A., Kiseleva I.A., Molchanov A.A., Kotova N.A. Issledovanie vliyaniya Interneta na social'nye potrebnosti pol'zovatelej. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2016; 12 (164): 7 – 25.
- Informacionnoe obschestvo v Rossijskoj Federacii. *Statisticheskij sbornik Rosstat*. Moskva: NIU VSH'E, 2017.
- Guzenko A.Yu., Anufrieva D.Yu. Soderzhanie ponyatiya kriticheskoe ocenivanie informacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 56 (1): 3 – 9.
- Ivanova S.M. Ocenka dostovernosti informacii, najdennoj v seti Internet. *Prepodavatel' XXI veka*. 2015; 4: 54 – 60.
- Tomson M.K. Slovar' i grammatika: soderzhanie kriticheskogo myshleniya. *Zhurnal srednego obrazovaniya*. 2001; T. 13: 60 – 66.
- Guzenko A.Yu., Anufrieva D.Yu. Kriticheskoe ocenivanie informacii, kak umenie voennosluzhaschih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii opredelyat' materialy 'ekstremistskogo soderzhaniya v seti internet. *Sbornik nauchnyh statej*. Novosibirsk: NVI VNG RF, 2017; Ch. 1: 60 – 65.
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 45.05.01. «Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti ot 19 dekabrya 2016 goda, utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 19.12.2016 № 1614. Moskva, 2017.
- Pomerlyan A.N. Vojska nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii: garant zakonnosti i pravoporyadka v usloviyah chrezvychajnyh rezhimov pravovogo regulirovaniya. Problemy formirovaniya pravovogo social'nogo gosudarstva v sovremennoj Rossii. *Materialy XII nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk: NGAU, 2016: 160 – 162.
- Kuz'mina N.V. *Sistemnyj podhod v pedagogicheskom issledovanii. Metodologiya pedagogicheskikh issledovanij*. Moskva, 1980.
- Shamova T.I., Tret'yakov P.I., Kapustin N.P. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami*. Pod redakciej T.I. Shamovoj, 2001.
- Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*. Volgograd: Peremena, 2001.
- Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovacionnyj kurs*. Kazan': Izd-vo KGU, 1996.
- Duranov M.E. *Upravlenie professional'nym obrazovaniem budushchego specialista v vysshej shkole (sociokul'turnyj aspekt)*. Chelyabinsk: ChGAKI, 2006.
- Slastenin V.A. *Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: Magistr, 1997.

Статья поступила в редакцию 16.05.19

УДК 378

Evdokimova V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),
E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

Kirillova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 970013@mail.ru

THE USE OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TESTING OF STUDENTS. The article discusses a possibility of using electronic information and educational environment for the organization of testing of preschool children attending a circle of robotics, as well as for testing different age groups of students (preschool children, schoolchildren), attending various circles of additional education and to monitor the knowledge of students. On the example of EIOS organized at Shadrinsk State Pedagogical University considered the creation of filling test sections for tournaments in robotics. The article shows that the electronic information and educational environment allows creating a variety of educational materials, including test items that help consolidate the knowledge.

Key words: electronic information and educational environment, computer testing, educational process management.

V.E. Евдокимова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,
E-mail: evdokimovavera@yandex.ru

О.А. Кириллова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, E-mail: 970013@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Данная статья написана в рамках внутривузовского гранта «Формирование ИКТ-компетентности НПР в организации работы в электронной информационно-образовательной системе ШГПУ» ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

В данной статье рассматриваются возможности использования электронной информационно-образовательной среды для организации тестирования детей дошкольного возраста, посещающих кружок по робототехнике, а также для тестирования разных возрастных категорий обучающихся (дети дошкольного возраста, школьники), посещающих различные кружки дополнительного образования и для проведения контроля знаний студентов. На примере ЭИОС организованной в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» рассмотрено создание заполнения разделов теста для турниров по робототехнике. Представленная статья показывает, что электронная информационно-образовательная среда позволяет создавать различные учебные материалы, в том числе тестовые задания, позволяющие закрепить полученные знания.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, компьютерное тестирование, управление процессом образования.

Изменения в современном обществе, вызванные формированием и развитием информационного общества привели к информатизации образования, а использование информационных коммуникационных технологий в сфере образования повышает качество образовательного процесса.

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) организации из любой точки, где есть сеть «Интернет», как на территории образовательной организации, так и вне её [1].

ЭИОС включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [2].

С точки зрения образовательного процесса электронная информационно-образовательная среда предназначена для управления образовательным процессом: создание и ведение курсов для студентов, учет их успеваемости, позволяет обеспечить процесс дистанционного обучения благодаря множеству различных элементов курсов (лекции, семинары, тесты, вики-страницы, анкеты, форумы и т. д.).

Электронная информационно-образовательная среда представляет собой веб-приложение, для работы с системой нужен только браузер.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом ЭИОС образовательной организации должна гарантировать возможность совершать в электронном виде следующие виды деятельности:

- проектирование образовательной деятельности;
- расположение и хранение материалов образовательной деятельности, в том числе работ обучающихся и педагогов, используемых участниками образовательных отношений информационных ресурсов;
- фиксирование хода образовательной деятельности и достижений освоения основной образовательной программы;
- взаимодействие между участниками образовательных отношений, в том числе дистанционное посредством сети Интернет, возможность использования данных, формируемых в ходе образовательной деятельности для решения задач управления образовательной деятельностью;
- контролируемый доступ участников образовательных отношений к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, несовместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся);
- взаимодействие организации, осуществляющей образовательную деятельность с органами, осуществляющими управление в сфере образования, и с другими организациями, осуществляющими образовательную деятельность [3].

Для обучающихся ЭИОС позволяет решать следующие задачи:

- использование электронных и цифровых образовательных ресурсов при изучении нового материала;
- проектная и исследовательская работа с использованием ИКТ;
- индивидуальное компьютерное тестирование;
- практикумы с компьютерными лабораториями;
- доклады с презентационной поддержкой.

Педагоги с помощью ЭИОС решают следующие задачи:

- проведение мониторинга и фиксация хода учебного процесса;
- управление учебной деятельностью с использованием ИКТ;
- использование электронных документов, а также социальных сервисов Web 2.0 для создания лекционных, практических и контрольных заданий, организации группового взаимодействия обучающихся в сети;
- работа с геоинформационными системами;
- накопление и систематизация учебно-методических материалов [4].

Каждый педагог в процессе своей педагогической деятельности формирует собственную электронную информационно-образовательную среду, которая является составляющей информационно-образовательной среды организации.

В ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» электронная информационно-образовательная среда применяется длительное время. Первоначально данная система использовалась для организации тестирования студентов в рамках внутривузовских олимпиад и абитуриентов в рамках вступительных испытаний. Кроме того, данная система используется и для тестирования разных возрастных категорий обучающихся (дети дошкольного возраста, школьники), посещающих различные кружки дополнительного образования [5].

В настоящее время ЭИОС используется в качестве основы для электронной информационно-образовательной среды вуза, поскольку позволяет создать среду соответствующую требованиям ФГОС ВО.

В данной статье рассмотрим возможность использования электронной информационно-образовательной среды для организации тестирования детей дошкольного возраста, посещающих кружок по робототехнике. Тестирование проходило в рамках турнира по робототехнике для дошкольников «Молочная

сказка». Дошкольники выполняли задание «Викторина», которое и было построено по принципу теста. Детям предлагались задания разного типа, например одиночный выбор, множественный выбор, расставить по порядку и пр. При выборе дошкольниками ответа, программа сама автоматически просчитывает верный балл в процентах. Таким образом, преподавателю не приходится тратить время на подсчет верных ответов.

Рассмотрим настройки создания теста в электронной информационно-образовательной среде для детей дошкольного возраста, которыми педагоги могут воспользоваться при создании тестовых заданий.

Для создания теста потребуется создать новый элемент типа «Тест».

В поле «Название» следует внести название задания, то, что будут видеть пользователи. В нашем случае – «Викторина» (рис. 1).

Рис. 1. Раздел добавления названия задания

В поле «Вступление» помещается информация, которая отображается перед началом попытки прохождения теста, поэтому сюда можно написать краткие инструкции, комментарии. В нашем случае заполнять данное поле необязательно, т.к. дошкольникам такая информация не нужна, педагог может проговорить её устно.

В большинстве случаев необходимо более точно задать параметры теста, которые можно изменить или настроить. Данные параметры находятся в следующих разделах: синхронизация, оценка, расположение и свойство вопроса.

Раздел *Синхронизация* – предполагает установку дат начала и окончания тестирования, позволяет ограничить доступ к прохождению теста, разрешить прохождение только в заданный период. Все параметры педагог устанавливает самостоятельно, в зависимости от цели и задач теста.

Раздел *Оценка* используется только когда предусмотрено разграничение по категориям в журнале оценок. Проходной балл чаще всего используется в совокупности с определенным количеством попыток и отслеживанием выполнения курса. Подразумевается, что тестируемому необходимо набрать определенный балл, чтобы данный элемент считался пройденным, в противном случае студенту дается повторная попытка набрать нужный балл. Также в журнале оценок элементы, у которых установлен проходной балл, дополнительно выделяются цветом, например, выше проходного – зеленым, ниже – красным. Количество попыток позволяет ограничить количество прохождений теста.

Метод оценивания используется в совокупности с количеством попыток, определяет какую оценку считать итоговой после прохождения нескольких попыток; возможные варианты:

- *высшая оценка* – в качестве итоговой оценки берется максимальный балл;
- *средняя оценка* – в качестве итоговой оценки берется вычисляемое значение средней оценки.

Раздел *Расположение* позволяет размещать вопросы в определенном порядке, например, несколько или один вопрос на странице.

Для детей дошкольного возраста целесообразно использовать настройки вопросов «Каждый вопрос», «На новой странице» т.к. несколько вопросов, расположенных на одной странице, отвлекает дошкольников, мешает им сосредоточиться.

Кроме того, для каждого вопроса можно еще применить настройки. Так, при выполнении задания можно в любой момент перейти на следующий вопрос, или вернуться к предыдущему, чтобы исправить ранее данный ответ.

Ещё один вариант настройки вопросов – последовательный, когда можно перейти только к следующему вопросу без возможности вернуться назад и исправить, например. Для дошкольников в «Викторине» был выбран именно данный

Рис. 2. Раздел настройки просмотра информации о баллах

вариант, чтобы они не перепутали просмотренные вопросы с ответами с непросмотренными.

Раздел *Свойства вопроса* позволяет построить вопросы в случайном порядке.

Раздел *Настройки просмотра* (рис. 2):

В этом разделе задаётся отображаемая для обучающихся информация. Отображаемое «Во время попытки» зависит от режима поведения вопросов.

Позже, пока тест открыт, можно зайти на его страницу и определить период, когда тест открыт, чтобы определить, что человек, проходящий тест, может видеть.

Другие разделы рассматривать не будем в виду специфичности применения: настройки отличные от значений по умолчанию используются крайне редко.

После того как все необходимые настройки были заданы и тест был создан, необходимо заполнить тест вопросами (рис. 3).

Рис. 3. Раздел заполнения теста вопросами

Выбираем команду «Редактировать тест» и попадаем на страницу редактирования теста, на которой можно задать максимальную оценку за тест (обязательно нажать кнопку «сохранить» после изменения значения, желательно чтобы соответствовало значению в строке «Итоговый балл»), добавить вопросы, изменить их порядок, удалить вопросы, задать балл за каждый вопрос в отдельности.

Рис. 4. Раздел теста из банка вопросов

писаны в звуковой файл и уже аудио-вопросы были добавлены в тест.

Для создания вопроса нажимаем кнопку «Создать новый вопрос». В появившемся окне необходимо выбрать тип вопроса для добавления. В данном ресурсе доступны следующие типы вопросов: одиночный выбор, множественный выбор, на соответствие, перетаскивание в текст, перетаскивание на изображение, верно/неверно, на соответствие, краткий ответ, числовой ответ, эссе и др.

Для детей дошкольного возраста были выбраны следующие типы вопросов: одиночный выбор, множественный выбор, перетаскивание на изображение. Оценивание вопросов «перетаскивание на изображение» ведется по верным ответам, т. е. если из 6 ответов только 4 были верными, и за вопрос можно было получить максимум 3 балла, то проходящий тест получит 2 балла.

Прочие вопросы используются значительно реже, однако принцип работы с ними аналогичен описанному выше. Например, типы вопросов «Краткий ответ» и «Числовой ответ» отличаются тем, что в строку ввода вносятся данные текст/число соответственно. «Перетаскивание маркеров» аналогичны «Перетаскиванию в текст» и «Перетаскиванию на изображение».

Вопрос типа «Эссе» – единственный тип вопросов теста, который необходимо оценивать вручную: студенту предоставляется текстовое поле для ввода развернутого ответа на заданный вопрос.

После добавления вопросов в банк вопросов необходимо добавить их в тест. Для этого переходим на страницу редактирования тестов с помощью меню «Управление тестом» (рис. 4).

Затем выполняем команду «Добавить» и выбираем вариант «из банка вопросов» (рис. 5). После добавления вопросов они будут отображены на странице редактирования теста. В поле ввода справа от каждого вопроса можно ввести баллы за вопрос. Данная функция предназначена для установки баллов за вопрос. Для этого необходимо нажать кнопку с карандашом, ввести нужный балл и нажать Enter.

Рис. 5. Выбор вопросов

После заполнения теста можно просмотреть, как тест будет отображаться на экране монитора, выбрав команду «Просмотр» в меню «Управление тестом».

Для просмотра результатов теста переходим на страницу «результаты» в левом меню. На этой странице можно задать настройки отображения информации, например, количество попыток; баллы за каждый вопрос. Педагог может скачать результаты своей работы, при этом доступны форматы электронных таблиц Excel и OpenOffice.Calc.

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда позволяет создавать различные учебные материалы, в том числе тестовые задания, позволяющие закрепить полученные знания.

Библиографический список

- Бурнашов Б.А. Электронная информационно-образовательная среда учреждения высшего образования. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/78383.html>. – ЭБС «IPRbooks»
- Положение об электронной информационной среде федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет». Available at: http://shgpi.edu.ru/files/official/2017/polojenie_ob_eios.pdf

3. Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н. Использование робототехнических устройств как основы для обучения конструированию и программированию в старшем дошкольном возрасте. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; 2 (69): 250 – 252.
4. Назимова А.Ю., Слинкин Д.А. Новые возможности СДО Moodle 3.0 в организации тестирования, анкетирования и проведения олимпиад. *Материалы молодежной всероссийской научно-практической конференции*. Шадринский государственный педагогический университет. 2016: 63 – 66.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

References

1. Burnyashov B.A. *Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya*. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/78383.html>. – 'EBS «IPRbooks»
2. *Polozhenie ob 'elektronnoy informacionnoy srede federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet»*. Available at: http://shgpi.edu.ru/files/official/2017/polojenie_ob_eios.pdf
3. Evdokimova V.E., Ustinova N.N. Ispol'zovanie robototekhnicheskikh ustrojstv kak osnovy dlya obucheniya konstruirovaniyu i programmirovaniyu v starshem doshkol'nom vozrast. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 250 – 252.
4. Nazimova A.Yu., Slinkin D.A. Novye vozmozhnosti SDO Moodle 3.0 v organizacii testirovaniya, anketirovaniya i provedeniya olimpiad. *Materiary molodezhnoj vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2016: 63 – 66.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Статья поступила в редакцию 16.05.19

УДК 372.800.4

Polovikova O.N., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: ponolgap@gmail.com**Smolyakova L.L.**, senior teacher, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: knaus.larisa@gmail.com

MODEL OF E-LEARNING COURSE BASED ON A BALANCED DIRECTED GRAPH WITH LAYERS FOR BLENDED LEARNING OF UNIVERSITY EDUCATION. The study addresses the issue of blended learning in higher education. In the use of blended learning, special attention is paid to the modeling of e-learning courses. The purpose of the study is to build a model of e-learning course. The main links of the proposed e-learning course model are: the system of elements, the motivational component, the information and statistical component. The system of the course model is a balanced directed graph with layers: chronological, competence, variant. This model is tested in practice and its appropriateness is shown. The authors have developed and used e-courses for students of the Altai State University.

Key words: **blended learning, model of e-learning course, balanced directed graph.****О.Н. Половикова**, канд. ф.-м. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: ponolgap@gmail.com**Л.Л. Смолякова**, ст. преп., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: knaus.larisa@gmail.com

МОДЕЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА НА ОСНОВЕ ВЗВЕШЕННОГО ОРИЕНТИРОВАННОГО ГРАФА СО СЛОЯМИ ДЛЯ СМЕШАННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В данном исследовании затрагивается проблематика смешанного обучения в высшем учебном заведении. При реализации смешанной формы обучения особое внимание уделяется моделированию электронных курсов. Целью исследования является построение модели электронного курса смешанной формы обучения. Основными звеньями предлагаемой модели электронного курса являются: система элементов, мотивационная составляющая, информационно-статистическая надстройка. В качестве системы элементов модели предложен взвешенный ориентированный граф со слоями: хронологический, компетентностный, вариант. Предлагаемая модель апробирована на практике и показала свою адекватность. Авторами разработаны и активно используются курсы по программированию для студентов Алтайского государственного университета.

Ключевые слова: **смешанная форма обучения, модель электронного курса, взвешенный ориентированный граф.**

Весомое количество электронных образовательных курсов (ЭК), разработанных и используемых в Алтайском госуниверситете (АлтГУ), и в частности на факультете математики и информационных технологий (ФМИИТ), является показателем их значимости для учебного процесса.

Таблица 1

Количество активных ЭК в Алтайском госуниверситете

Учебный год	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Общее кол-во учебных дисциплин	5939	5685	5506	5221	4960
Общее кол-во ЭК	575	869	1470	1769	М
Кол-во учебных дисциплин на ФМИИТ	380	428	400	327	249
Кол-во ЭК на ФМИИТ	56	67	74	72	77

Востребованность электронных курсов обусловлена ещё и общими тенденциями современной образовательной системы, среди которых следует выделить:

- Стремление к доступности ресурсов образовательной среды.
- Предоставление доступа по запросу в любой момент и в любом месте с возможностью работы через интерфейсы для мобильных платформ.
- Минимизация рутинной работы по организации и координированию учебной деятельности.

Использование разного рода электронных сервисов позволяет в автоматическом или полуполупрограммном режиме информировать и курировать студентов (отслеживать выполнение, консультировать, давать рекомендации, направлять подсказками).

- Предоставление образовательных услуг в многовариантном исполнении (видеоматериалы, аудио-лекции, сенсорные тренажёры и т. д.).

Студентам предоставляется выбор способов изучения теоретических аспектов, закрепления практических навыков, получения оценки и самооценки, подхода для дальнейшего закрепления полученных знаний.

- Индивидуализация предоставляемых образовательных услуг.

Высокая активность (см. таблицу 1) по созданию новых ЭК за последние пять лет формирует прочную основу для качественных изменений в проблематике моделирования, разработки и внедрения ЭК в учебный процесс. Анализ электронных курсов, разработанных и используемых (с 2014 по 2019 гг.) на ФМИИТ, выявил следующие закономерности:

- растёт база публикуемых материалов, форм и методов, в том числе и интерактивных, работы со студентами;
- актуализируются междисциплинарные связи по многим направлениям подготовки студентов;
- формируются базы данных текущей и обобщённой информации о результатах работы, которые используются преподавателями для мониторинга своей работы, кафедры, факультета;
- создаются банки данных индивидуальных и совместных разработок студентами на основе коммуникативных средств (коллекции документов, словари, банки первоисточников, базы тестовых примеров и задач и т. д.).

Выявленные закономерности позволяют говорить о качественных изменениях этого элемента образовательного процесса, о необходимости дальнейших исследований в данном направлении. На сегодняшний день на факультете используются разные модели обучения, которые различаются соотношением времени отводимого на аудиторные и электронные формы занятий: обучение с web-поддержкой, смешанная модель и дистанционная модель. Перспективной является смешанная модель [1; 2] в различных её вариациях. Процесс обучения на основе смешанной модели становится целостным управляемым процессом самообучения [3, с. 17].

Ещё одним немаловажным фактором смешанной модели обучения является значительное снижение аудиторной нагрузки преподавателя без потери качества обучения. По мнению экспертов, «именно смешанная форма обучения яв-

ляется приоритетной для ТПУ, так как позволяет оптимизировать распределение временных затрат преподавателя, ... высвободить до 30% времени на занятия научной и методической работой, при этом сохранив (в перспективе – улучшив) качество обучения» [4, с. 73].

Современное информационное общество предъявляет высокие требования ко всем формам образовательных процессов в вузах и к их элементам: средствам, методам, подходам, технологиям, ресурсам. Для реализации смешанной модели обучения особое внимание уделяется проектированию электронных курсов и организации учебного процесса. С учётом современных требований, тенденций и стандартов ЭК должен обеспечивать полноту представления конкретной предметной области, эффективность применяемых методических и педагогических подходов, их системность и целостность. Поэтому для процесса разработки электронного курса **важным звеном является этап моделирования**.

Системное моделирование позволит сформировать базис элементов будущего ЭК со связями и принципами работы. Создание ЭК как системы предполагает анализ предметной области и синтез получаемых выводов, результатов, подходов. Объём и глубина исследований по вопросам моделирования и проектирования ЭК указывают на актуальность данной проблематики [5; 6]. Перспективными являются модели и методы моделирования на базе математических конструкций и структур данных, например, сетей Петри и цепей Маркова [7], графов знаний и обучающих кластеров [8], потому что данные конструкции являются достаточно универсальными для интеграции в проблемную область – в образовательный процесс, а также обладают необходимыми степенями свободы для дальнейшего развития разрабатываемых на их основе сервисов и ресурсов.

Моделирование позволяет заложить в разработку ЭК возможности дальнейшего развития; учесть специфику аудитории, материалов и форм работы; исключить ряд принципиальных ошибок будущих реализаций; сократить трудозатраты и временные затраты при реализации. Процесс моделирования мотивирует преподавателя-проектировщика на всесторонний анализ предметной области и предмета исследования, на построение новых форм, методов и подходов к реализации педагогических идей и организационных планов.

Поэтому целью исследования является построение модели электронного курса смешанной формы обучения, которая должна учитывать современные требования и стандарты учебного процесса вуза.

Обобщим два основных подхода определения базового термина. Под **электронным курсом** для смешанной формы обучения в вузе будем понимать:

1. Совокупность элементов (объектов) для подготовки и проведения различных форм занятий со студентами, опубликованных в едином пространстве, согласно некоторым правилам, имеющих общую логическую структуру.

Элементами ЭК могут выступать видеолекции, электронные книги, словари, тесты, разные формы практических заданий, разные виды проведения групповых работ, консультационные форумы и т. д. Доступ к этим элементам следует предоставить из некоторой точки электронного пространства. Предлагаемые элементы должны быть структурированы с целью быстрого обращения к конкретному объекту. Для навигации по структуре элементов можно использовать когнитивную графику: смысловые графические обозначения в виде картинок-пояснений, блок-схем, динамически масштабируемых знаков и т. д. Так как электронный курс – это целостный элемент образовательного информационного пространства, объекты, которые его составляют, подчиняются единым правилам оформления и представления: стили изложения, кодировка, единая система обозначений и терминов, стили оформления и т. д.

2. Это система элементов, единообразно оформленных и представленных, в которой для каждого участника формируется свой образовательный процесс, все процессы координируются согласно некоторой организационной структуре.

Базовое отличие такого видения специфики электронного курса строится на системном подходе его использования. Выполнение очередного этапа или элемента курса студентом выполняется в определённой (возможно вариативной) последовательности и ограничивается некоторыми временными интервалами. Этапность прохождения элементов ЭК формируется логикой изучения конкретной дисциплины, планированием очной работой преподавателя со студентами, общими принципами и правилами организации учебного процесса.

Если элементы курса представить в виде узлов, возможные пути перехода от одного элемента к другому – дугами, тогда структуру изучения курса студентом можно представить ориентированным графом (с начальным и конечным узлом). Для каждого студента формируется свой граф, в зависимости от показателей, которые определил преподаватель (это может быть оценочные показатели прохождения студентом других курсов, входящий тест, выбранные варианты самого студента и т. д.).

Проведённый анализ созданных и используемых в учебном процессе АлтГУ ЭК, а также анализ исследований по вопросам их моделирования и проектирования позволяет сделать выводы относительно основных звеньев предлагаемой модели ЭК:

- 1) система элементов,
- 2) мотивационная составляющая,
- 3) информационно-статистическая надстройка.

Системой элементов курса является **ориентированный граф со слоями**. Ориентированность предполагает поэтапное прохождение узлов (элементов кур-

са) в определённом порядке (возможны альтернативные варианты) от начального узла к конечному. Предлагаемая модель ЭК задаётся следующими слоями: **Хронологический слой**: определяет временные интервалы и ограничения на выполнение студентами соответствующих элементов (узлов графа).

Таких слоёв можно построить несколько для студентов с разной начальной подготовкой, с разной скоростью освоения теоретического и практического материала. Хронологический слой отражает результаты системного планирования преподавателя различных форм занятий в рамках учебного процесса по конкретным срокам проведения и по продолжительности, т. е. формируется на базе учебных планов и программ курса. В дальнейшем при использовании разработанного курса в учебном процессе доступность его элементов будет задаваться данными этих слоёв.

Компетентностный слой: каждому узлу ставит в соответствие n -мерный показатель (весы), который указывает на степень сформированности компетенции в случае успешного освоения элемента курса (узла графа).

На каждую заявленную курсом компетенцию строится отдельный компетентностный слой, который привязывается к определённой шкале (например, $[0..1]$ или $[0..N]$). Все веса следует нормализовать в соответствии с выбранной шкалой по каждому уровню. Суммарная величина всех весов одного уровня должна соответствовать максимальному показателю шкалы. Соответствие не обязательно означает совпадение, а задаёт попадание в определённый интервал (включающий максимальный показатель шкалы).

Данный слой определяется внедрением компетентностно-ориентированного подхода в систему образования, который направлен на организацию учебного процесса с учётом достижений современной науки, развитие личности, создание комфортных условий для постижения новых знаний [9, с. 128]. Важным этапом построения компетентностных слоёв является определение индикаторов сформированности компетенций. Количество обобщённых основных индикаторов как раз и определяет размерность показателей этого слоя. Каждая координата показателя задаёт степень сформированности компетенции согласно соответствующему индикатору.

Действующий компетентностный подход в формировании образовательных стандартов (ФГОС3) акцентирует внимание на приобретаемых студентами способностях действовать в различных профессиональных проблемных ситуациях. Важным является результат процесса обучения, который оценивается готовностью студентов использовать в профессиональной сфере приобретённый багаж знаний и опыта. Именно получаемая способность действовать определяет эффективность этапов и звеньев системы образования, для которой преподаватели создают ЭК.

Для курса «объектно-ориентированное программирование» базовыми индикаторами компетенции [10] выступают: способность системного анализа предметной области в рамках поставленной проблемной ситуации, готовность решать программно-прикладные задачи, способность к самореализации в коллективной работе.

Таким образом, каждый компетентностный слой отображает роли элементов учебного курса в получении студентами определённых способностей. При прохождении студентом очередного этапа учебного курса, используя суммарные веса компетентностных слоёв и результаты проверочных заданий (тестов), оценивающих успешность выполнения элемента, можно формализовать процесс выставления баллов за этот этап. При наложении компетентностных слоёв следует просуммировать, а затем проранжировать весовые показатели согласно некоторой шкале. Полученные результаты можно использовать для определения текущего рейтинга студентов. Данные компетентностных слоёв задают основу для построения в дальнейшем балльно-рейтинговой оценочной системы.

Вариантный слой: регламентируют варианты (способы) прохождения элементов курса студентами.

Для смешанной модели обучения важным показателем является гибкое комбинированное использование аудиторных и электронных форм. Данный слой призван регламентировать последовательность выполнения указанных форм проведения занятий, а также обозначать альтернативные и безальтернативные элементы ЭК. Все варианты занятий различных форм следует представить в виде взвешенного ориентированного графа: вес узлов, соответствующий аудиторной форме занятий, равен 0, вес узлов безальтернативного элемента электронного курса равен 1, веса узлов альтернативных элементов определяются равными значениями из интервала $(0, 1)$, в зависимости от количества вариантов.

При разработке курса данные этого слоя позволяют индивидуализировать выполнение этапов учебного процесса. Студенту предоставляется право выбирать приемлемую форму прохождения очередного элемента курса: участвовать в координации своего процесса обучения. Предполагается активная роль преподавателя в решении вопросов выбора альтернатив для конкретного студента.

В рамках данной работы представлены только некоторые слои, формирующие модель ЭК, каждый слой затрагивает определённую составляющую образовательного процесса: организация и проведение занятий, формирование компетенций, индивидуализация и вариативность деятельности студентов.

Мотивационная составляющая

Ещё одним ключевым звеном рассматриваемой модели является **мотивационная составляющая** – совокупность мер и педагогических подходов для повышения интереса студента к учебной деятельности, образованию и само-

образованию. Мотивационная составляющая должна активизировать, координировать и поддерживать в активном состоянии усилия студентов, направленные на выполнение разных форм учебных занятий. Опираясь на анализ исследований по данной проблематике [11; 12], выделим следующие слои мотивационной составляющей:

Познавательный. Базисом данного слоя являются следующие приёмы и методы:

- Использование игровых элементов как при работе в группе, так и при выполнении индивидуальных блоков ЭК, например, поиск «на скорость» выборок, при которых алгоритм работает неадекватно, или исправление ошибок в коде, создание программного кода для решения классической задачи из разрозненных кусков.

- Реализация и использование специальных психолого-педагогических приёмов. Например, привлечь внимание студентов интересными фактами («только 90% жителей Земли способны решить Задачу Эйнштейна»), решить проблемную ситуацию (рассказать о способах и моделях решения), а затем завершить электронную лекцию, не показав решения задачи. Недосказанность порождает интригу и вопрос, побуждая самостоятельно искать решения и ответы.

- Создание нестандартных или тупиковых ситуаций, например, намеренное использование синтаксических или логических ошибок в предлагаемых примерах алгоритмов, схемах, диаграммах и т. д.

Эмоционально-познавательный. Используемые приёмы:

- Поощрение и порицание баллами, весёлыми головоломками, электронными медалями, грамотами, цветными ленточками и т. д.

- Использование элементов когнитивной графики для позитивного отражения рейтинга студента, например, ассоциативные графические образы в виде картинок, схем, пейзажей и т. д.

- Использование специальных программ (студенческих разработок), имитирующих работу рулетки случайных чисел для выбора вариантов заданий или для определения участников групповых заданий.

Социально-познавательный. Приёмы этого слоя базируются на выполнении совместных групповых заданий в специальных интерактивных средах, где каждому предоставляется возможность проявить свои творческие способности, демонстрировать полученные навыки, обсудить свои и коллективные результаты, учиться спорить, доказывать, кооперироваться. Например, коллективная разработка графического интерфейса, словарей ключевых слов, подборка эффективных алгоритмов сортировки для специфических типов данных.

Мотивационная составляющая конкретного ЭК не может рассматриваться обособленно от организации всей образовательной деятельности в вузе, на факультете. Это сложная и важная составляющая всех процессов и форм работы со студентами, в том числе и внеучебных: работа с родителями, организация встреч и бесед с будущими работодателями, с успешными выпускниками и другие формы. Необходимо понимать, что глобальная цель любого мотивационного приёма – это не повысить желание студента к освоению конкретного навыка или приёма, а запустить и развивать его самомотивацию.

Информационно-статистическая надстройка

Ещё одним звеном предлагаемой модели курса является информационно-статистическая настройка – это совокупность программных средств, инфор-

мационных источников данных, а также методов их обработки для обеспечения необходимыми содержательными данными студентов (слой для студента) и преподавателя (слой для преподавателя) курса относительно результатов освоения элементов ЭК. Речь не идёт об аналитических и экспертных оценках эффективности курса или его элементов. Предполагается сформировать необходимый набор показателей, которые позволят оценить преподавателем проделанную работу каждого студента, группы, потока.

Преподавателю курса следует определить и реализовать необходимый для его работы набор статистических показателей, как для мониторинга выполнения студентами активного ЭК, так и для построения сравнительных оценок и срезов по периодам обучения (хранение и структурирование данных по учебным годам).

Студенту необходимо предоставлять актуальные данные: количественные показатели выполненных и невыполненных элементов ЭК (по разным формам и видам), разные виды оценок (числовые, словесные) его работы, в том числе и сравнительные (с другими студентами, по разным периодам своей работы).

Современные системы создания и публикации ЭК обладают необходимым сервисом для разработки надстройки с подобным функционалом (электронные журналы с построением формул для показателей оценивания, рейтинговые таблицы с функциями нормализации и шкалирования, с интерфейсами для построения диаграмм и графиков, базы и банки данных и другие).

Таким образом, были представлены и обоснованы основные слои модели электронного курса смешанной формы обучения, обозначены их связи и способы дальнейшего развития. Хотелось бы отметить, что описанная модель ЭК является открытой. В модель заложена возможность развития за счёт добавления других слоёв заинтересованными исследователями. Любая целостная и ценная разработка должна быть максимально продуманной на основе системного подхода, поэтому первостепенными задачами является моделирование и проектирование будущих реализаций.

Предложенная модель ЭК была апробирована на практике. Авторами разработаны (в системе Moodle) и используются электронные курсы «Объектно-ориентированное программирование», «Объектно-ориентированный анализ и проектирование», «Основы программирования». Практика показала адекватность предложенной многослойной модели создания ЭК для учебного процесса на ФМИИТ в Алтайском госуниверситете. Подтверждением этого является повышение у студентов навыков в решении профессиональных задач, развитие мотивационной составляющей и самомотивации. Студенты работают над созданием новых элементов системы Moodle, дорабатывают блоки опубликованных ЭК. На данный момент группой студентов реализуется проект по созданию и интегрированию в систему Moodle модуля проверки на плагиат программного кода.

Каждый электронный курс может быть заранее опубликован и оформлен, но его элементы должны дорабатываться и настраиваться (актуализация теоретических и практических материалов, добавление форм и элементов, перестройка графиков прохождения этапов). Электронные курсы требуют постоянной работы преподавателя над собой: приобретение новых умений по созданию и реализации курса, освоение новых информационных технологий, знакомство с актуальными ресурсами [13].

Библиографический список

1. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века. *Интерактивное образование*. 2017; 5: 2 – 8.
2. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 272 – 279.
3. Вострикова Н.М. Возможности модели смешанного обучения в химической подготовки будущих бакалавров металлургического направления. *Открытое и дистанционное образование*. 2018; 1 (69): 5 – 11.
4. Соловьев М.А., Качин С.И., Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Стратегии развития электронного обучения в техническом вузе. *Высшее образование в России*. 2014; 6: 67 – 76.
5. Леханова М.В., Прохорев Е.К. Циклическое моделирование электронных образовательных курсов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015; 5 (часть 4): 600 – 604.
6. Чубаркова Е.В., Венков С.С. Структуризация теоретического материала электронных учебных курсов с использованием объектно-ориентированной модели. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012; 9: 172 – 184.
7. Доррер А.Г., Иванилова Т.Н. Моделирование интерактивного адаптивного обучающего курса. *Современные проблемы науки и образования*. 2007; 5: 52 – 59.
8. Неверов П.А. Использование графов для структурирования и дальнейшего совершенствования учебного материала. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; Вып. 63-2: 156 – 160.
9. Прояева И.В. Об особенностях преподавания геометрии Лобачевского для будущих учителей-магистрантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70): 127 – 129.
10. Катаев С.Г., Лобода Ю.О., Хомякова Е.А. Индикаторный метод оценивания компетенций. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009; 11: 70 – 73.
11. Львович И.Я., Преображенский А.П. Проблемы повышения мотивации студентов к обучению. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2014; Вып. 3-2: 51 – 54.
12. Ефремина И.Н. Исследование динамики карьерных ориентаций, учебной мотивации, их взаимосвязи у студентов-бакалавров как условия формирования готовности к профессиональной мобильности. *Перспективы науки и образования*. 2018; 2 (32): 175 – 180.
13. Войтович И.К. Специфика создания электронных образовательных курсов. *Вестник ТГПУ*. 2015; 1(154): 138 – 143.

References

1. Dolgova T.V. Smeshannoe obuchenie – innovaciya XXI veka. *Interaktivnoe obrazovanie*. 2017; 5: 2 – 8.
2. Fomina A.S. Smeshannoe obuchenie v vuzе: institucional'nyj, organizacionno tehnologicheskij i pedagogicheskij aspekty. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 272 – 279.
3. Vostrikova N.M. Vozmozhnosti modeli smeshannogo obucheniya v himicheskoj podgotovki buduschih bakalavrov metallurgicheskogo napravleniya. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2018; 1 (69): 5 – 11.

4. Solov'ev M.A., Kachin S.I., Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Strategii razvitiya `elektronno obucheniya v tehnichestkom vuze. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014; 6: 67 – 76.
5. Lehanova M.V., Prohorec E.K. Ciklicheskie modelirovanie `elektronnykh obrazovatel'nykh kursov. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2015; 5 (chast' 4): 600 – 604.
6. Chubarkova E.V., Venkov S.S. Strukturizatsiya teoreticheskogo materiala `elektronnykh uchebnykh kursov s ispol'zovaniem ob'ektno-orientirovannoy modeli. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 9: 172 – 184.
7. Dorner A.G., Ivanilova T.N. Modelirovanie interaktivnogo adaptivnogo obuchayushchego kursa. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2007; 5: 52 – 59.
8. Neverov P.A. Ispol'zovanie grafov dlya strukturirovaniya i dal'neishego sovershenstvovaniya uchebnogo materiala. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; Vyp. 63-2: 156 – 160.
9. Proyaeva I.V. Ob osobennostyakh prepodavaniya geometrii Lobachevskogo dlya buduschih uchiteley-magistrantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70): 127 – 129.
10. Kataev S.G., Loboda Yu.O., Homyakova E.A. Indikatornyy metod ocenivaniya kompetentsiy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; 11: 70 – 73.
11. L'vovich I.Ya., Preobrazhenskij A.P. Problemy povysheniya motivatsii studentov k obucheniyu. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2014; Vyp. 3-2: 51 – 54.
12. Efremkina I.N. Issledovanie dinamiki kar'ernykh orientatsiy, uchebnoy motivatsii, ikh vzaimosvyazi u studentov-bakalavrov kak usloviya formirovaniya gotovnosti k professional'noy mobil'nosti. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; 2 (32): 175 – 180.
13. Vojtovich I.K. Specifika sozdaniya `elektronnykh obrazovatel'nykh kursov. *Vestnik TGPU*. 2015; 1(154): 138 – 143.

Статья поступила в редакцию 23.04.19

УДК 373.24

Abdullina L.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),

E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Petrova T.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru

Kostsova S.A., senior teacher, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru

INTEGRATED APPROACH TO ENVIRONMENTAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE. At present, when the world is on the verge of an ecological catastrophe and the future of all mankind is threatened, no-one will deny that the environmental education of the younger generation is one of the urgent tasks of our time. A reasonable attitude to nature, the world around us should become one of the criteria for assessing human morality. The most favorable period for solving problems of environmental education is the preschool age. During this period, children can be formed consciously correct attitude to the surrounding natural environment. The presented material allows us to conclude that an integrated approach in environmental education contributes to the formation of the correct attitude to nature in preschool children.

Key words: integrated approach, environmental education, teacher, preschool educational organization preschool children.

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,

E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Т.И. Петрова, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,

E-mail: maxksu@rambler.ru

С.А. Косцова, ст. преп., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время, когда мир находится на грани экологической катастрофы и под угрозой будущее всего человечества, никто не станет отрицать, что экологическое образование подрастающего поколения – одна из актуальных задач современности. Разумное отношение к природе, окружающему миру должно стать одним из критериев оценки нравственности человека. Наиболее благоприятным периодом для решения задач экологического образования является дошкольный возраст. В этот период у детей можно сформировать осознанно правильное отношение к окружающей природной среде. Представленный материал позволяет сделать вывод, что интегрированный подход в экологическом образовании способствует формированию правильного отношения к природе у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: интегрированный подход, экологическое образование, педагог, дошкольная образовательная организация, дети дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – это ответственный этап в жизни каждого ребёнка, так как в это время закладываются основы личностного, физического и психического развития. Экологическое образование дошкольников помогает установить гуманные и правильные отношения с окружающей средой, поэтому идея приобщения детей к природе играет важнейшую роль в воспитательно-образовательном процессе.

Т.А. Серебрякова выделяет следующие основные цели, решаемые в процессе организации работы по экологическому образованию детей: познакомить детей с основами гармоничного взаимодействия с миром природы; научить детей экологически грамотному взаимодействию, общению с миром природы; воспитывать потребность в общении с природными объектами; сформировать навыки познания природы через организацию разных видов деятельности; сформировать осмысленное отношение к природным объектам, исключая возможность нанесения им вреда и ущерба; воспитывать устойчивую потребность не только в активной природоохранной деятельности, но и в деятельности, направленной на создание природного окружения [1].

Экологическое образование дошкольников предполагает решение таких задач:

- нравственное воспитание (гуманное отношение к окружающей среде);
- интеллектуальное образование (развитие экологических представлений и знаний);
- эстетическое развитие (умение замечать, чувствовать и восхищаться красотой природы);
- охрана окружающей среды (бережный уход за растениями и животными).

Формирование гуманного отношения ребёнка к окружающей среде должно происходить через его осознание крепкой взаимосвязи человека и природы. В этом случае ребёнок поймет, что забота о природе в действительности есть забота о человеке и его будущем. В процессе развития такого понимания важно использовать характерные особенности детей дошкольного возраста – отзывчивость, впечатлительность, сопереживание и сострадание.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования основная общеобразовательная программа дошкольного образования должна строиться на основе принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными особенностями и возможностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей. По мнению исследователей, интегрированное обучение способствует формированию у детей целостной картины мира, даёт возможность реализовать творческие способности, развивает коммуникативные умения и навыки [2].

Наиболее ярко интегративный подход прослеживаются в программе «Планета – наш дом» И.Т. Белавиной и Н.Г. Найденой. По мнению авторов, природная среда является источником формирования у детей ярких художественных и музыкальных образов. Основной целью этой программы является формирование у детей чувства красоты природы, её разнообразия и уникальности, хрупкости и долговечности. В программе заложена межпредметная модель обучения. Авторы считают, что воспитатель является почти идеальным её проводником, так как способен и имеет возможность определять функции каждого предмета в системе формирования экологической культуры, устанавливая естественные

связи между изобразительным искусством и физическим воспитанием, музыкой и наблюдениями за природой. Программа направлена на формирование у дошкольников бережного отношения к природе как необходимого личностного качества, развитие которого предполагает учёт следующих факторов – интерес к природе; наличие знаний о природных компонентах и взаимосвязях между ними, о влиянии человека на природу; стимулирование нравственных и эстетических чувств по отношению к природе, организация посильной деятельности по оказанию природе помощи; учёт мотивов, определяющих действия дошкольников в природе. Внимание педагогов обращено на то, что все эти факторы формируются в единстве и взаимосвязи только тогда, когда продуманы, учтены и целесообразно подобраны все составные части процесса экологического образования: цели, принципы, задачи, содержание, формы и методы работы, условия и предполагаемые результаты [3].

Кроме того, необходимо соединить экологическое воспитание с эстетическим. Например, можно использовать лепку, рисование, вырезание из бумаги. По ходу объяснения дети лепят из пластилина изучаемые объекты (например, предметы неживой природы, предметы живой природы). Большое внимание отводится и рисованию – дети могут получать специальные знания, помогающие им осваивать материал. На таких комплексных занятиях они усваивают и дополнительную информацию о цвете, форме, особенностях различных объектах.

Основные экологические понятия ребёнок может усваивать посредством самых разнообразных форм. Образовательную деятельность можно проводить с привлечением сказочных персонажей. Например, занятия по теме «Лес» воспитателю может «помогать» проводить сказочный Лесовичок, по теме «Озеро» – Водяной или Русалка. Умелая подача произведений детской литературы, разработка экологического содержания для традиционных игр, экскурсии, составление сказок, рассказов, наблюдения в природе и в жилых уголках, зимних садах, – все эти формы позволяют познакомить детей со многими экологическими закономерностями. Очень важно использовать рационально земельные участки. В детском саду можно создать экологическую тропу, «живую Красную книгу», клумбу с растениями-часами, растениями-барометрами.

Удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребёнка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания связей между предметами и явлениями позволит именно игра. Отражая впечатления от жизненных явлений в образах игры, дети испытывают эстетические и нравственные чувства. Игра способствует углублённому переживанию детей, расширению их представлений о мире. В формировании у детей эмоционального отношения к природе воспитатель использует многие виды игр. С малышами можно проводить простые по содержанию подвижные игры, так или иначе основанные на представлениях о природе. Эти игры закрепляют первые крупницы знаний, которые дети получают в наблюдениях [4].

Чем разнообразнее по содержанию игровые действия, тем интереснее и эффективнее игровые приёмы. Широко применяется использование сюжетно-ролевой игры в экологическом образовании детей. Если игра специально организована воспитателем и привнесена в процесс познания природы и взаимодействия с ней, такую игру называют игровой обучающей ситуацией (ИОС).

ИОС – это полноценная, но специально организованная сюжетно-ролевая игра. Ее характеризуют следующие моменты: 1) она имеет короткий и несложный сюжет; 2) оснащена необходимыми игрушками, атрибутикой, для неё специально организовано игровое пространство; 3) в содержание игры заложены дидактическая цель, воспитательная задача, которым подчинены все её компоненты – сюжет, ролевое взаимодействие персонажей; 4) игру проводит воспитатель; 5) воспитатель руководит всей игрой.

Можно выделить несколько типов ИОС, с помощью которых успешно решаются различные образовательные задачи ознакомления детей с природой.

Игровые обучающие ситуации с игрушками – аналогами. Аналоги – это игрушки, которые изображают объекты природы: конкретных животных и растения. Игрушки аналоги замечательны тем, что с их помощью у детей начиная с двух-трех лет можно формировать отчетливые представления о специфических особенностях живых организмов на основе ряда существенных признаков. С помощью игрушек легко продемонстрировать, что можно делать с предметом, т.е. показать принципиально разные формы деятельности с живыми и неживыми объектами.

Игровые обучающие ситуации с литературными персонажами. Данные ситуации связаны с использованием кукол, изображающих персонажей произведений, которые хорошо знакомы детям.

Игровые обучающие ситуации типа путешествий. Путешествия – это собирательное название различного рода игр, посещения выставок, ферм, зоопарка, салона природы; экскурсии, походы, экспедиции, поездки. Посещая интересные места, дети в игровой форме получают новые знания о природе, чему способствует обязательная роль в игре руководителя [5].

В педагогическом процессе детского сада ознакомлению с природой с целью развития мышления и речи детей должно уделяться особое внимание. Эту связь можно показать на примере природоведческой викторины. В программное содержание входит следующее: сформировать представления о многообразии природного мира, о необходимости охраны природы, научить понимать связи, существующие в природе, перечислять охраняемые растения и животных, занесённых в Красную книгу, отгадывать загадки, быстро находить правильный ответ, задавать вопросы друг другу.

Обогащение словаря: дикорастущие, культурные, фильтр, куколка.

Материал к занятию: карточки с вопросами для команд, обозначения команд, фишки к подсчёту очков, табло для демонстрации результативности игры, модели, рисунки, кисти, ножницы, клейстер, фломастеры.

Ход занятия: 1. Воспитатель сообщает правила проведения викторины: выслушать вопрос, задание до конца; не подсказывать отвечающему; кто знает ответ, тот поднимает руку; если дети одной команды не знают ответа на вопрос, то отвечают дети другой команды.

Вопросы для 1-й команды: Как называется книга, в которую записаны редкие, исчезающие растения и животные? Угадайте, от каких деревьев плоды (шишки ели и сосны). Где чаще всего растут ели и сосны? Как растёт дерево? Выложите по моделям последовательность развития дерева. Почему нельзя загрязнять воду в водоёмах? Кто это? (крот). Где он живёт? Дорисуйте портрет животных. Кто это? Это дикое или домашнее животное? Составьте рассказ по картинке: яйцо, цыплёнок, курица. Игровое упражнение. Кто лишний? Что обозначает этот знак?

Вопросы для 2-й команды: Назовите растения и животных, которые занесены в Красную книгу. Определите по иллюстрации, где ель и где сосна. А что такое лес? Нарисуйте отгадку: Без крыльев летят, без ног бегут, без паруса плывут (облака). Проведите опыт: пропустить через фильтр грязную воду. Нужны ли фильтры на заводах? Составьте пищевую цепочку из предложенных элементов. Дети вытягивают карточки с изображением грибов и называют их, определяя съедобный или ядовитый. Составьте рассказ по картинке: яички, гусеница, куколка, бабочка. Назовите по иллюстрации охраняемых животных родного края.

2. Физкультурная минутка. Дети обеих команд встают в круг для выполнения игрового упражнения. Кто больше назовёт? Бросая мяч поочередно друг другу, дети характеризуют животное (лису, зайца, медведя, волка и т. д.).

3. Подсчёт очков (уравнять счёт в ходе игры). Победила дружба. Вот так в дружбе должны жить все люди Земли, в дружбе с растениями и животными, которые тоже живут на нашей планете. Воспитатель показывает детям нарисованную на большом листе планету Земля, маленькие рисунки растений и животных, предлагает детям вырезать растения и животных и наклеить их на земной шар.

Важнейшим условием успешной реализации комплексного подхода является создание образовательной среды, в которой взрослые личным примером демонстрируют детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвуют в природоохранной деятельности. Работа с родителями по экологическому образованию дошкольников является одной из составных частей работы дошкольной образовательной организации. Только опираясь на семью, только совместными усилиями мы можем решить главную нашу задачу – воспитание экологически грамотного человека [6].

На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребёнок получает эмоциональное впечатление о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Именно в этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры. Таким образом, в работе с дошкольниками по экологическому образованию должен быть использован интегрированный подход, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, музыки, изобразительной деятельности, физической культуры, игры, театральной деятельности, литературы, моделирования, просмотра телепередач, экскурсий, а также организации самостоятельной деятельности детей, то есть экологизация различных видов деятельности ребёнка.

Библиографический список

1. Серебрякова Т.А. *Экологическое образование в дошкольном возрасте*. Москва: Академия, 2008.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Москва, 2013.
3. Петрова Т.И. *Теория и технологии экологического образования детей*. Стерлитамак: СФ БашГУ, 2013.
4. Абдуллина Л.Б. Организация работы по экологическому образованию дошкольников. *Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика*: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 28 ноября, Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Бишевой, 2011: 4 – 6.
5. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Использование игры в экологическом образовании дошкольников. *Мир науки, культуры, образования: научный журнал*. 2017; 5 (66): 5 – 7.
6. Ахмеджанова И.Н. Интегрированный подход в экологическом образовании детей дошкольного возраста. *Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика*: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 28 ноября, Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Бишевой, 2011: 24 – 26.

References

1. Serebryakova T.A. *'Ekologicheskoe obrazovanie v doshkol'nom vozraste*. Moskva: Akademiya, 2008.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2013.
3. Petrova T.I. *Teoriya i tehnologii 'ekologicheskogo obrazovaniya detej*. Sterlitamak: SF BashGU, 2013.
4. Abdullina L.B. Organizatsiya raboty po 'ekologicheskomu obrazovaniyu doshkol'nikov. *Sovremennyye uchebno-vospitatel'nyj process: teoriya i praktika*: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. 28 noyabrya, Sterlitamak: Sterlitamak. gos. ped. akademiya im. Zajnab Biishevoj, 2011: 4 – 6.
5. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. Ispolzovanie igr v 'ekologicheskome obrazovanii doshkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: nauchnyj zhurnal*. 2017; 5 (66): 5 – 7.
6. Ahmedzanova I.N. Integrirannyj podhod v 'ekologicheskome obrazovanii detej doshkol'nogo vozrasta. *Sovremennyye uchebno-vospitatel'nyj process: teoriya i praktika*: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. 28 noyabrya, Sterlitamak: Sterlitamak. gos. ped. akademiya im. Zajnab Biishevoj, 2011: 24 – 26.

Статья поступила в редакцию 05.05.19

УДК 37

Afov A.Kh., teacher, Department of Physical Training, North Caucasus Institute for Advanced Studies, Branch of Krasnodar University, Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: Alixanof@bk.ru

THE ROLE OF THE GTO IN RAISING THE LIFESTYLES OF STUDENTS. The article discusses the possibility of using the All-Russian physical training and sports complex "Ready for Labor and Defense" (GTO) in shaping students' health culture. The main goal of the GTO Complex is the physical development and health culture of citizens of the Russian Federation. However, with his competent organization, he not only strengthens physical health, forms a positive attitude towards a healthy lifestyle, but also fosters patriotism and citizenship. contributes to spiritual and moral development. Spiritual and moral education in the process of implementation of the GTO Complex is carried out through the development of such moral-volitional qualities as honesty, perseverance, the desire to win. The author concludes that within the complex of TRP is carried out not only the improvement of students, but also spiritual and moral development. For the effective implementation of the educational component of the VFSK TRP, it is necessary not only to pay attention to the physical training of participants, but also to tell the history of the Complex, to acquaint with the biography of outstanding athletes of the past and present, to draw historical Parallels, to try to link the implementation of standards with traditional sports, outdoor games, characteristic of a particular region.

Key words: physical culture, health culture, spiritual and moral education, physical training and sports complexes.

A.X. Афов, преп. каф. физ. подготовки, Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России (СКИ(ф) КРУ МВД России), г. Нальчик, E-mail: Alixanof@bk.ru

РОЛЬ ГТО В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрена возможность использования Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО) в формировании здорового образа жизни обучающихся. Основная цель Комплекса ГТО – физическое развитие и культура здоровья граждан Российской Федерации. Однако, при грамотной его организации, он не только укрепляет физическое здоровье, формирует положительное отношение к здоровому образу жизни, но и воспитывает патриотизм и гражданственность, способствует духовно-нравственному развитию. Духовно-нравственное воспитание в процессе реализации комплекса ГТО осуществляется путём развития таких морально-волевых качеств, как честность, упорство, стремление к победе. Автор делает вывод о том, что в рамках комплекса ГТО осуществляется не только оздоровление обучающихся, но и духовно-нравственное развитие. Для эффективной реализации воспитательной составляющей ВФСК ГТО необходимо не только уделять внимание физической подготовке участников, но и рассказывать историю комплекса, знакомить с биографией выдающихся спортсменов прошлого и современности, проводить исторические параллели, стараться связать выполнение нормативов с традиционными видами спорта, подвижными играми, характерными для конкретного региона.

Ключевые слова: физическая культура, культура здоровья, духовно-нравственное воспитание, физкультурно-спортивный комплекс.

Физическая культура как составляющая часть общей культуры личности на сегодняшний день является одним из направлений социальной политики в Российской Федерации. Повышенное внимание к этой сфере обусловлено существующим противоречием между стремлением государства повысить качество и продолжительность жизни граждан и недостаточным участием широких слоев населения в занятиях физической культурой и спортом. Для решения этой проблемы в 2014 году Правительством РФ было утверждено Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО) [1 – 11].

Цель комплекса – повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в социально-экономическом развитии страны, укреплении здоровья, повышении благосостояния и качества жизни российских граждан, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и гражданственности, мотивации к ведению здорового, спортивного образа жизни [7]. В основе ВФСК ГТО лежит принцип добровольности, доступности подготовки всем группам населения, контроль над состоянием здоровья, учёт национальных и региональных особенностей.

Основная работа по реализации комплекса осуществляется Министерством РФ совместно с заинтересованными организациями исполнительной власти субъектов РФ в области физической культуры и спорта.

В Положении о комплексе в качестве основных форм подготовки называются: занятия по физической культуре; занятия в спортивных клубах; соревнования, которые совпадают с видами испытаний, входящими в нормативы ГТО; самостоятельные занятия физическими упражнениями, в том числе в летнее каникулярное время; занятия в различных тренажерных залах, фитнес-центрах, спортивных клубах и секциях по месту жительства [11, с. 93].

Помимо того, что целью комплекса ГТО является укрепление здоровья граждан, он также обладает серьёзным воспитательным потенциалом. В рамках концепции ВФСК ГТО воспитательное воздействие на личность должно заключаться в формировании потребности в ведении здорового образа жизни [2]. В соответствии с иерархией потребностей А. Маслоу должен осуществляться своеобразный переход от потребности в физической активности низшего уровня

к потребностям самореализации, занимающим высший уровень [9]. Наиболее нагляден этот переход может проявиться в процессе организации самостоятельной физической подготовки, включающей целенаправленную деятельность по саморазвитию физических качеств.

В стратегии развития воспитания РФ до 2025 г. в качестве основных направлений развития воспитания названы:

- гражданское и патриотическое воспитание;
- духовно-нравственное воспитание;
- приобщение детей к культурному наследию;
- физическое развитие и культура здоровья;
- трудовое воспитание и профессиональное самоопределение;
- экологическое воспитание.

При условии грамотной организации комплекс ГТО способен оказывать воспитательное воздействие по всем из перечисленных направлений.

Патриотическое воспитание. Существует несколько современных трактовок термина «патриотизма». «Патриотизм – одна из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающаяся в чувстве любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре, традициям, быту, в осознании своего нравственного долга перед ним, в готовности к защите его интересов, а также проявления великодушия и толерантности в отношении других народов [1].

В.С. Горбунова рассматривает патриотизм как «направленность самореализации и социального поведения граждан, предполагающую на основе любви и служения Отечеству приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями и выступающую как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества» [4].

Патриотическое воспитание в рамках комплекса ГТО возможно осуществлять посредством актуализации богатого спортивного прошлого нашей страны, а также современных достижений в области спорта. Конкретные факты из истории спорта или биографии спортсменов могут выступать в качестве нравственного ориентира, а также способствовать формированию чувства «нну-

тренней сопричастности к выдающимся достижениям, социально значимым событиям и психологически близким людям в процессе подготовки и сдачи норм ГТО» [6, с. 57].

Также в качестве средств патриотического воспитания может выступать история самого комплекса ГТО, отражённая в различных печатных средствах и кинематографе. Необходимо использовать успешный опыт пропаганды комплекса ГТО, накопленный в советский период. Грамотное агитационное сопровождение должно стать частью современной спортивной культуры, ориентированной на образ физически и интеллектуально развитого, успешного человека – гражданина России.

Духовно-нравственное воспитание. Эта сфера воспитания направлена на усвоение так называемых высших духовных ценностей, к которым относятся индивидуально-личностные (жизнь, честь, достоинство), семейные (дом, семья, родители), национальные (родина, язык, традиции), общечеловеческие (мир на Земле). Духовно-нравственное воспитание подразумевает развитие мировоззрения личности, освоение высших ценностей и значимых представлений, а также выработки определённых нравственных качеств, соответствующих конкретному типу культуры. Результатом духовно-нравственного воспитания должен стать образ жизни [3]. ВФСК ГТО в контексте духовно-нравственного воспитания может рассматриваться как средство формирования положительного отношения к здоровому образу жизни, а также как средство формирования различных морально-волевых качеств, таких как честность, упорство, стремление к победе.

Приобщение детей к культурному наследию. Культурное наследие – это часть материальной и духовной культуры, созданная прошлым и передающаяся как нечто ценное и почитаемое. Характеризуя категорию «наследия», необходимо отдельно выделить понятие «достоинство» – это «исторические культурные и социальные-педагогические факты, предметы, описания событий и явлений, характерных только для своего времени и соответствующих этно-природно-климатическим условиям прошлого» [5]. Подготовку и сдачу нормативов ГТО можно совмещать с традиционными праздниками, отражающими традиции конкретной народности.

Физическое развитие и культура здоровья. Главной целью комплекса ГТО является укрепление здоровья населения. Приобщение граждан различных возрастных категорий к сдаче норм ГТО должно способствовать формированию потребности в систематических занятиях физической культурой, а также положи-

тельному отношению к здоровому образу жизни. Кроме самих нормативов комплекс ГТО включает в себя рекомендации по недельному двигательному режиму для всех возрастных групп, а также раздел оценки уровня общего физкультурного образования, позволяющей не только оценить, но и повысить уровень знаний населения о влиянии средств физической культуры на состояние здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, а также гигиены и основных методов контроля физического состояния при занятиях.

Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение – это процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, связанного с вхождением в ту или иную профессиональную или социальную группу, а также выбором образа жизни [8]. Комплекс ГТО может рассматриваться с позиций профессионального самоопределения на этапах начальной и основной школы. Через комплекс ГТО возможно сформировать интерес к физической культуре на профессиональном уровне не только как к учебному предмету, но и как к профессии спортсмена или учителя физической культуры.

Экологическое воспитание. Экологическое воспитание подразумевает формирование у обучающихся сознательного отношения к природе, а также рациональное использование природных ресурсов. Нормативы ГТО включают в себя туристский поход с проверкой туристических навыков [7]. Одновременно с этим возможно осуществлять экологическое просвещение и воспитание населения. Туристская подготовка, особенно школьников, в процессе выполнения норм ГТО должна выступать важным звеном физического воспитания. Туристские подходы способствуют разностороннему развитию личности через совершенствование физического, умственного и духовного развития, а также при изучении природы родного края [1].

Таким образом, в рамках комплекса ГТО осуществляется не только оздоровление обучающихся, но и духовно-нравственное развитие. Для эффективной реализации воспитательной составляющей ВФСК ГТО необходимо не только уделять внимание физической подготовке участников, но и рассказывать историю Комплекса, знакомить с биографиями выдающихся спортсменов прошлого и современности, проводить исторические параллели, стараться связать выполнение нормативов с традиционными видами спорта, подвижными играми, характерными для конкретного региона.

Библиографический список

1. Вырщикова А.Н. *Патриотическое воспитание: методологический аспект*. Волгоград, 2001.
2. Газзазова Ю.Н., Мясникова Т.И. Воспитательная функция Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. *Педагогическое образование в России*. 2015; 1: 70 – 75.
3. Галицкая И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике. Available at: <http://www.vera.ru>
4. Горбунова В.С. *Патриотическое воспитание школьников в условиях городской системы образования*. Available at: <http://www.nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00.ru/01/dissertaciya-patrioticheskoe-vospitanie-shkolnikov-v-usloviyah-gorodskoy-sistemy-obrazovaniya>
5. Днепров С.А., Красильников В.А. Развитие двигательной активности как основа сохранения коренных малочисленных народов Сибири: педагогическое наследие. *Образование и наука*. 2010; 1 (69): 54 – 60.
6. Коротких В.Ф., Терентьев А.Е. Особенности использования биографий знаменитых в процессе привлечения обучающихся к подготовке и сдаче норм ГТО. *Педагогическое образование*. 2014; 9: 56 – 58.
7. *Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе*. Москва, 2013.
8. *Пирамида потребностей по Маслоу*. Available at: <http://www.wikipedia.org>
9. Пушкарева И.Н., Русинова М.П. Использование принципов общественного государственного управления в процессе эффективного внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО среди населения. *Педагогическое образование в России*. 2015; 1: 93 – 96.
10. Скок Н.В., Янцер О.В. Туристская подготовка школьников при реализации программ Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. *Педагогическое образование в России*. 2014; 9: 93 – 98.
11. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2015 года*. Available at: <http://www.council.gov.ru>

References

1. Vyrshchikov A.N. *Patrioticheskoe vospitanie: metodologicheskij aspekt*. Volgograd. 2001.
2. Gazazguzova Yu.N., Myasninkova T.I. Vospitatel'naya funkciya Vserossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 1: 70 – 75.
3. Galitskaya I.A., Metlik I.V. Ponyatie «duhovno-nravstvennoe vospitanie» v sovremennoj pedagogicheskoy teorii i praktike. Available at: <http://www.vera.ru>
4. Gorbunova V.S. *Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov v usloviyah gorodskoj sistemy obrazovaniya*. Available at: <http://www.nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00.ru/01/dissertaciya-patrioticheskoe-vospitanie-shkolnikov-v-usloviyah-gorodskoy-sistemy-obrazovaniya>
5. Dneprov S.A., Krasil'nikov V.A. Razvitiye dvigatel'noj aktivnosti kak osnova sohraneniya korennyh malochislennyh narodov Sibiri: pedagogicheskoe nasledie. *Obrazovanie i nauka*. 2010; 1 (69): 54 – 60.
6. Korotkih V.F., Terent'ev A.E. Osobennosti ispol'zovaniya biografij znamenityh v processe privlecheniya obuchayushchihya k podgotovke i sdache norm GTO. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2014; 9: 56 – 58.
7. *Polozhenie o Vserossijskom fizkul'turno-sportivnom komplekse*. Moskva, 2013.
8. *Piramida potrebnostej po Maslou*. Available at: <http://www.wikipedia.org>
9. Pushkareva I.N., Rusinova M.P. Ispol'zovanie principov obschestvennogo gosudarstvennogo upravleniya v processe effektivnogo vnedreniya Vserossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO sredi naseleniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 1: 93 – 96.
10. Skok N.V., Yancer O.V. Turistskaya podgotovka shkol'nikov pri realizacii program Vserossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 9: 93 – 98.
11. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda*. Available at: <http://www.council.gov.ru>

Статья поступила в редакцию 25.04.19

УДК 377.5

Belokon O.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: passionflower@mail.ru

QUALITY ASSESSMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF EMPLOYERS. The article deals with issues of a topical problem in the field of quality of education – the analysis of the assessment of the quality of education by representatives of employers. Data of questioning of representatives of employers of the city of Shadrinsk of the Kurgan Region are presented. The subject of the analysis was the opinion of representatives of employers on the

theoretical and practical training of graduates, their ability to further training and the ability to adapt to changing conditions. The requirements to be met by the graduate to be in demand in the labor market are defined. The contradictions between the requirements of employers and the quality of education are revealed. The questions of the questionnaire covered the following aspects: the presence of working graduates of the city colleges at present or earlier; general impressions of graduates; proposals for improving the organization and conduct of industrial practices; the level of theoretical and practical training of graduates; focus on career development and professional development; the ability to further learning, the desire for personal growth; the ability to work in a team and the ability to work independently; the initiative; the ability to adapt to changing conditions, ability to solve non-standard tasks; erudition and general culture, knowledge of PC and foreign language. The analysis shows that all employers note the difficulties of young professionals in solving non-standard tasks and low adaptability to changing conditions. To the greatest extent, employers are satisfied with how graduates are formed: readiness for further training, professional interest and ownership of the PC. The practical significance of the study is to find differences between the content and quality of education and the requirements of employers. Based on the data obtained, the conclusions are drawn: the leadership of an educational organization of secondary vocational education needs to cooperate with employers in order to support the educational process (the development of the curriculum and educational program, involvement in practical training, conducting industrial practices, consulting in the performance of diploma works, work in the state final certification).

Key words: secondary professional education, quality control, employers, satisfaction of quality, educational service.

О.В. Белокоп, канд. психол. наук, зав. каф., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: passionflower@mail.ru

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

Работа выполнена при поддержке гранта ШГПУ, договор № 100н от 22 января 2019 г.

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме в сфере качества образования – анализу оценки качества образования представителями работодателей. Представлены данные анкетирования представителей работодателей города Шадринска Курганской области. В качестве предмета анализа выступило мнение представителей работодателей относительно теоретической и практической подготовки выпускников, их способности к дальнейшему обучению и способности приспосабливаться к меняющимся условиям. Определены требования, которым должен отвечать выпускник, чтобы быть востребованным на рынке труда. Выявлены противоречия, существующие между требованиями работодателей и качеством образования. Вопросы анкеты охватывали следующие аспекты: наличие работающих выпускников колледжей города в настоящее время, либо ранее; общие впечатления о выпускниках; предложения по улучшению организации и проведения производственных практик; уровень теоретической и практической подготовки выпускников; нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие; способность к дальнейшему обучению, стремление к личностному росту; способность работать в коллективе и способность работать независимо от других; проявление инициативы; способность приспосабливаться к меняющимся условиям, умение решать нестандартные задачи; эрудированность и общая культура, знание персонального компьютера и иностранного языка. Проведенный анализ показывает, что все работодатели отмечают трудности молодых специалистов при решении нестандартных задач и низкую адаптивность к меняющимся условиям. В наибольшей степени работодатели удовлетворены тем, как у выпускников сформированы: готовность к дальнейшему обучению, профессиональный интерес и владение персональным компьютером. Практическая значимость исследования состоит в обнаружении расхождений между содержанием и качеством образования и требованиями работодателей. Исходя из полученных данных, сделаны выводы: руководству образовательной организации среднего профессионального образования необходимо сотрудничать с работодателями с целью сопровождения учебного процесса (разработка учебного плана и образовательной программы, включенность в практические занятия, проведение производственных практик, консультирование при выполнении дипломных работ, работа в государственной итоговой аттестации).

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, оценка качества, работодатели, удовлетворенность качеством, образовательные услуги.

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования, в требованиях к применяемым механизмам оценки качества образовательной программы указано, что в целях совершенствования образовательной программы образовательная организация при проведении регулярной внутренней оценки качества образовательных программ привлекает работодателей и их объединения. Внешняя же оценка качества образовательных программ может осуществляться в рамках профессионально-общественной аккредитации, проводимой работодателями, их объединениями с целью признания качества и уровня подготовки выпускников, освоивших образовательную программу, отвечающими требованиям профессиональным стандартам, требованиям рынка труда к специалистам соответствующего профиля [1].

Актуальность изучения требований работодателей к компетенциям выпускников, окончивших образовательные организации среднего профессионального образования, обусловлены также требованиями профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». В профессиональном стандарте указано, что педагог осуществляет организацию и проведение изучения требований рынка труда и обучающихся к качеству среднего профессионального образования. Организует взаимодействие представителей работодателей, руководства образовательной организации и педагогических работников при определении требований к результатам подготовки обучающихся и выпускников программ среднего профессионального образования, содержание и формы взаимодействия с работодателями при реализации программ [2].

Обратимся к понятию «качество образования». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» приводится следующее определение: «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [3].

Вопросам изучения оценки качества образования и удовлетворенности качеством образовательных услуг посвящены работы таких авторов, как В.Т. Кор-

нев [4], Л.В. Курзаева [5], В.Н. Нуждин [6], Н.Г. Овчинникова [5], В.П. Панасюк [7], М.М. Поташник [8], Л.Н. Рагозинникова [9], А.И. Субетто [10], С.С. Татарченкова [11], Л.Р. Ягудина [12].

Для того чтобы оценить качество образования, необходимо определиться с показателями качества образовательного процесса.

В.П. Панасюк [7] выделяет следующие компоненты качества образования:

1) процессуальный (административно-организационная структура образовательной организации, методическая и психолого-педагогическая подготовка преподавателей, образовательная программа, учебные планы, материально-техническая база);

2) результирующий (образованность, состоящая из следующих блоков: информационного, культурологического, ценностно-мотивационного, ресурсного).

С точки зрения В.В. Лаптева [13], все составляющие качества образования можно классифицировать на три взаимосвязанные части: 1) качество структуры; 2) качество процесса; 3) качество результата.

В исследовании С.В. Хохловой [14] качество образования представлено как иерархическая система, состоящая из качества результатов, качества функционирования, качества условий.

В основе нашего исследования оценки качества образования с точки зрения представителей работодателей лежит такой компонент качества образования, как результирующий (В.П. Панасюк), или иначе качество результата (В.В. Лаптева, С.В. Хохлова).

Качество результата можно рассматривать как систему, состоящую из следующих элементов:

- качество знаний студента;
- качество учебно-познавательной деятельности студента;
- развитие личности студента;
- уровень подготовленности выпускника;
- компетентность выпускника;
- конкурентоспособность и трудоустройство выпускников;
- достижения и динамика карьерного роста выпускников [15].

Далее дадим определение участникам образовательных отношений – это «обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность» [3].

Определим, каким требованиям должен отвечать выпускник, какие компетенции должны быть сформированы, чтобы быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда. Опрос представителей работодателей города Шадринска позволил в некоторой мере ответить на поставленный вопрос. Вместе с тем были выявлены и противоречия, существующие между требованиями работодателей и качеством образования в образовательных организациях среднего профессионального образования.

С целью изучения требований работодателей к качеству среднего профессионального образования было проведено анкетирование.

В опросе приняли участие 57 организаций и предприятий г. Шадринска:

- 10 организаций медицинской сферы и социальных услуг (наибольшее количество анкет: государственное бюджетное учреждение Шадринская детская больница; государственное бюджетное учреждение Шадринская больница скорой медицинской помощи; Геронтологический Центр «Спутник»);
- 30 организаций и предприятий сферы общественного питания, а также бытовых и образовательных услуг (наибольшее количество анкет: Миссис Хадсон Паб, а также опрошены сотрудники 10 кафе г. Шадринска);
- 10 организаций финансовой сферы (банки);
- крупные производственные предприятия, в том числе: акционерное общество Шадринский автоагрегатный завод, общество с ограниченной ответственностью «Дельта технология».

В качестве предмета анализа выступило мнение представителей работодателей относительно теоретической и практической подготовки выпускников, их способности к дальнейшему обучению и способности приспосабливаться к меняющимся условиям.

Анкета включала в себя два блока вопросов: открытые (требующие развернутого ответа) и закрытые, в которых необходимо было оценить по десятибалльной шкале степень важности предложенного показателя и удовлетворенности им.

Вопросы анкеты охватывали следующие аспекты:

- наличие работающих выпускников колледжей города в настоящее время, либо ранее;
- общие впечатления о выпускниках колледжей г. Шадринска;
- предложения по улучшению организации и проведения производственных практик;
- уровень теоретической и практической подготовки выпускников;
- профессиональный интерес, нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие;
- готовность и способность к дальнейшему обучению, стремление к личностному росту;
- способность работать в коллективе, команде и способность работать независимо от других;
- проявление инициативы, способность эффективно представлять себя и результаты своего труда;
- способность приспосабливаться к меняющимся условиям, умение решать нестандартные задачи;
- эрудированность и общая культура, знание ПК, знание иностранного языка.

Остановимся более подробно на результатах опроса представителей работодателей относительно качества подготовки выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования.

На вопрос о том, работают ли в организации выпускники колледжей города Шадринска, были получены следующие ответы:

- 41% опрошенных работодателей отметили, что выпускники колледжей работают в штате организации в настоящее время;
- 14% работодателей ответили, что выпускники колледжей работают у них внештатно;
- 12% ответили, что выпускники работают и штатно, и внештатно;
- 7% работодателей отметили, что выпускники колледжей работали у них ранее;
- 12% ответили, что выпускники колледжей города Шадринска никогда у них не работали;
- 14% представителей работодателей затруднились ответить.

В 27,5% опрошенных организаций работают выпускники Шадринского финансово-экономического колледжа – филиала Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (далее ШФЭК), это такие организации: банки: «Сбербанк», «Почта банк», «Пойдем!», «Вуз-банк», «Кольцо Урала» и другие, отдел УФМС России по г. Шадринску, Пенсионный фонд, Энергосбыт.

В 31,5% организаций, принявших участие в исследовании, работают выпускники Шадринского филиала ГБПОУ «Курганский базовый медицинский колледж» (далее ШМК). Это такие организации, как ГБУ «Шадринская детская больница», ГБУ «Шадринская центральная районная больница», ГБУ Шадринская больница скорой медицинской помощи, санаторий «Жемчужина Зауралья», стоматологические клиники: «Тари», «Вита», «Спектра».

На 19% опрошенных предприятий работают выпускники государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Шадринский

политехнический колледж» (далее ШПК), это такие предприятия, как АО ШААЗ, ООО «Дельта технология», общество с ограниченной ответственностью «Транс-маш 45», наиболее крупные предприятия общественного питания, такие как ресто-бар «Вассабби», «Миссис Хадсон паб», пиццерия «Пицца тайм» и другие, Пенсионный фонд, ФГУП «Почта России».

На вопрос о том, какое в целом мнение создается о выпускниках колледжей, ответы работодателей распределились следующим образом: у 55% опрошенных сложилось положительное мнение, у 27,5% удовлетворительное и только на 5,5% респондентов выпускники организаций среднего профессионального образования произвели отрицательное впечатление.

Обращает на себя внимание тот факт, что все предложенные в анкете компетенции работодатели посчитали важными. Из них наибольший средний балл демонстрируют: готовность к дальнейшему обучению и профессиональный интерес.

В наибольшей степени работодатели удовлетворены тем, как у выпускников сформированы: готовность к дальнейшему обучению, профессиональный интерес и владение ПК. Не удовлетворены способностью решать нестандартные задачи.

Что касается теоретической и практической подготовки, то они важны в равной степени, но удовлетворены работодатели лишь теоретической подготовкой. 12% опрошенных представителей работодателей отмечают, что нужно больше часов на производственную практику; 6,3% респондентов предлагают обратить внимание на качество организации и планирования проведения практик; 5,5% советуют направлять студентов на конкретные места практик; 6,3% респондентов рекомендуют конкретизировать задания на практику; 3,9% поднимают вопрос о материально-технической составляющей баз практики, а 0,8% опрошенных – о материальном стимулировании непосредственных руководителей от базы практики.

Всё сказанное указывает на противоречие между востребованностью практических умений и профессионального опыта со стороны рынка труда и излишней теоретической направленностью преподавания в образовательной организации. Некоторые предприятия и организации, имеющие потребность в молодых специалистах, начинают процесс их адаптации ещё в ходе прохождения практики.

Проанализируем результаты исследования по отдельным образовательным организациям.

Работодатели, принимающие на работу выпускников ШФЭК, считают важными все показатели (средний балл колеблется в диапазоне от 8,7 до 9 баллов), кроме знания иностранного языка. В качестве особо важных характеристик выпускника выделяются: работа в коллективе, готовность к дальнейшему обучению и нацеленность на карьерный рост, степень удовлетворенности этими показателями высокая. Тем самым работодатели ещё раз подчеркивают значимость при трудоустройстве не только профессиональных, но и личных качеств специалиста.

Также в ходе исследования нами было выявлено, что работодатели в большей степени не удовлетворены уровнем практической подготовки выпускников, и как следствие, степенью их инициативности, способностью работать независимо от других, умением решать нестандартные задачи.

Практически аналогичная ситуация наблюдается и среди опрошенных работодателей, которые принимают на работу выпускников ШМК. Респонденты удовлетворены в большей мере уровнем теоретической подготовки и в меньшей мере – практической.

Несколько иначе выглядит ситуация с выпускниками ШПК. Работодатели считают, что важны почти все показатели в равной степени, но в большей – работа в коллективе, профессиональный интерес и готовность к дальнейшему обучению. Что касается таких показателей, как инициатива, знание компьютера и иностранного языка, то они оказались важны в меньшей мере. Удовлетворены работодатели только готовностью к дальнейшему обучению, стремлением к личному росту и знанием компьютера. Не удовлетворены умением решать нестандартные задачи и приспособляемостью к новым условиям.

Проведённый анализ показывает, что все работодатели отмечают трудности молодых специалистов при решении нестандартных задач и низкую адаптивность к меняющимся условиям. Необходимо отметить, что студенты обучаются по стандартным образовательным программам, в содержание которых не заложены нестандартные задачи, а, следовательно, у выпускников возникают трудности, когда они попадают в производственные ситуации, выходящие за рамки их умений и навыков. С другой стороны, в федеральных государственных образовательных стандартах имеются компетенции, в результате формирования которых студенты должны уметь принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, а также выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам [1]. Возникает вопрос: каким образом можно сформировать данные компетенции? Наиболее вероятно, что формирование компетенций, связанных с решением нестандартных задач, происходит на производственной практике. Как показывает анализ баз практики и отчёты руководителей практик, работодатели не стремятся брать к себе студентов, мотивируя отсутствием времени на работу с ними. Зачастую предоставляют для анализа устаревшие документы. Возникает противоречие: с одной стороны, работодатели не удовлетворены низкой адаптивностью и неумением решать нестандартные задачи, с другой стороны,

сами работодатели во время производственной практики не стремятся научить этому будущих специалистов.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что представителям работодателей необходимо осуществлять сопровождение на всех этапах образовательного маршрута своих потенциальных сотрудников. Формы взаимодействия могут быть следующие: договоры гражданско-правового характера, профессионально-общественная аккредитация, договоры с базами практик, круглые столы по обсуждению востребованного профиля молодого специалиста, проектная деятельность.

Важную роль во взаимодействии с работодателями играет организация производственной практики, совместная разработка и корректировка образовательных программ и консультации при написании выпускных квалификационных работ. В целях согласования требований работодателей и профессиональных стандартов к компетенциям выпускников необходимо согласование рабочего

учебного плана и основной образовательной программы (ООП) с представителями работодателей. ООП проходит экспертизу, которую осуществляют представители предприятий и организаций соответствующей отрасли экономики. Представители работодателей обязательно входят в состав государственной итоговой аттестации, которая включает демонстрационный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы. Кроме того, представляется необходимым проведение ряда практических занятий на базе организаций и предприятий. Таким образом, осуществляется постоянное сопровождение образовательного процесса, в результате чего происходит сопряжение требований представителей работодателей, требований федеральных государственных образовательных стандартов и содержания ООП. Дальнейшие исследования предполагают разработку модели взаимодействия представителей работодателей с образовательными организациями среднего профессионального образования, направленного на повышение качества образования.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.02.2018 № 69 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» (Зарегистрирован 26.02.2018 № 50137). Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201802270045>
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»» (Зарегистрирован 24.09.2015 № 38993). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Корнев В.Т. Сущность и содержание понятий «качество образования», «мониторинг качества образования», «управление качеством образования». *Некоторые вопросы анализа, алгебры, геометрии и математического образования*. 2015; 3: 98 – 100.
5. Курзаева Л.В., Овчинникова И.Г. Управление качеством образования и современные средства оценивания результатов обучения. Москва: ФЛИНТА, 2015.
6. Нуждин В.Н. Стратегия и тактика управления качеством образования. Иваново: Издательство «Иваново», 2006.
7. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1998.
8. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие. Под редакцией М.М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000.
9. Рагозинникова Л.Н. Оценка качества образования глазами обучающихся, родителей и педагогов. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2012; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-glazami-obuchayuschih-sya-roditeley-i-pedagogov>
10. Субетто А.И. Качество образования как основа инновационного прорыва России в XXI веке. *Социология образования*. 2014; 11: 4 – 13.
11. Проблемы качества образования и их решения в образовательном учреждении. Под ред. С.С. Татарченковой. Санкт-Петербург: Каро, 2012.
12. Ягудина Л.Р. Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; 8. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebitелей-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya>
13. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования. *Модернизация общего образования на рубеже веков*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2001: 3 – 10.
14. Хохлова С.В. Мониторинг школьного образования. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2003.
15. Калдыбаев С.К., Бейшеналиев А.Б. Качество образовательного процесса в структуре качества образования. *Успехи современного естествознания*. 2015; 7: 90 – 97.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 05.02.2018 № 69 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 38.02.01 'Ekonomika i buhgalterskij uchet (po otraslyam)» (Zaregistrirovano 26.02.2018 № 50137). Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201802270045>
2. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 08.09.2015 № 608n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya»» (Zaregistrirovano 24.09.2015 № 38993). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>
3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2018 goda № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Kornev V.T. Suschnost' i sodержание ponyatij "kachestvo obrazovaniya", "monitoring kachestva obrazovaniya", "upravlenie kachestvom obrazovaniya". *Nekotorye voprosy analiza, algebrы, geometrii i matematicheskogo obrazovaniya*. 2015; 3: 98 – 100.
5. Kurzaeva L.V., Ovchinnikova I.G. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i sovremennyye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya. Moskva: FLINTA, 2015.
6. Nuzhdin V.N. Strategiya i taktika upravleniya kachestvom obrazovaniya. Ivanovo: Izdatel'stvo "Ivanovo", 2006.
7. Panasyuk V.P. Pedagogicheskaya sistema vnutrishkol'nogo upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1998.
8. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: praktikoorientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie. Pod redakciey M.M. Potashnika. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
9. Ragozinnikova L.N. Ocenka kachestva obrazovaniya glazami obuchayuschih-sya, roditeley i pedagogov. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2012; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-glazami-obuchayuschih-sya-roditeley-i-pedagogov>
10. Subetto A.I. Kachestvo obrazovaniya kak osnova innovacionnogo proryva Rossii v XXI veke. *Sociologiya obrazovaniya*. 2014; 11: 4 – 13.
11. Problemy kachestva obrazovaniya i ih resheniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Pod red. S.S. Tatarchenkovoy. Sankt-Peterburg: Karo, 2012.
12. Yagudina L.R. Udovletvorennost' potrebitel'ей kak pokazatel' kachestva obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; 8. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebitel'ей-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya>
13. Laptev V.V. Nauchnyj podhod k postroeniyu programm issledovaniya kachestva obrazovaniya. *Modernizatsiya obshchego obrazovaniya na rubezhe vekov*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. Gercena, 2001: 3 – 10.
14. Hohlova S.V. Monitoring shkol'nogo obrazovaniya. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2003.
15. Kaldybaev S.K., Beishenaliev A.B. Kachestvo obrazovatel'nogo processa v strukture kachestva obrazovaniya. *Uspеhi sovremennogo estestvoznaniya*. 2015; 7: 90 – 97.

Статья поступила в редакцию 07.05.19

УДК 378: 796.01

Gadzhimuradova R.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional Development and Additional Education, Dagestan Institute of Education Development (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadzhimuradova123@mail.ru

MODEL OF FORMATION OF FUNCTIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE. The article demonstrates the positive effect of the introduction of a functional model focused on the formation of the functional competence of students of the university – future teachers of physical culture. The purpose of the study is to experimentally substantiate the practical application of the concept of formation of functional competencies of future teachers of physical culture, the effectiveness of which is demonstrated by achieving the established level of design functional competence much earlier and

better than traditionally used. The work presents only part of the results on the research topic, which can be used in the practice of organization of educational activities of the university, focused on the training of future teachers of physical education, and may be of interest to professionals involved in the study of the problem we study.

Key words: functional, design, competence, technology, students, future teacher of physical education.

Р.Т. Гаджимурадова, канд. пед. наук, доц. каф. развития профессионального и дополнительного образования, ГБУ ДПО РД «Дагестанский институт развития образования», г. Махачкала, E-mail: Gadjimuradova123@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В настоящей статье продемонстрирован положительный эффект внедрения функциональной модели, ориентированной на формирование функциональных компетентностей студентов вуза – будущих учителей физической культуры. Цель исследования заключалась в экспериментальном обосновании практического применения концепции формирования функциональных компетентностей будущих учителей физической культуры, эффективность которой была продемонстрирована посредством достижения установленного уровня проектировочной функциональной компетентности существенно раньше и качественнее по сравнению с традиционно используемой. Представлена лишь часть результатов по теме исследования, которые могут быть использованы в практике организации образовательной деятельности вуза, ориентированного на подготовку будущих учителей физического воспитания, и может быть интересна специалистам, занятым изучением исследуемой нами проблемы.

Ключевые слова: функциональные, проектировочные, компетентности, технологии, студенты, будущий учитель физической культуры.

Современные требования, которые предъявляются к уровню подготовки педагогических кадров в условиях ужесточения мер, направленных на повышение качества образования в целом [1, с. 27], предусматривают направленность на перспективное проектирование педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава [2, с. 53], процесс прогнозирования её результатов и формирование личностных качеств студентов. В соответствии с основными направлениями модернизации профессионального образования основой и в тоже время оценкой итоговой подготовки будет выступать компетенция. Педагогическая теория и практика, опыт мировой педагогики дают возможность применения в образовательном процессе профессиональной школы современных образовательных технологий, позволяющих повысить качество подготовки студентов. Центральным ориентиром для формирования функциональной компетентности

в профессиональном развитии будущего учителя физической культуры выступает формирование их профессиональной компетентности. Профессионально-педагогическая деятельность учителя физической культуры направлена на решение воспитательно-образовательной задачи. Компетенция – это способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках в своей компетентности в соответствии со своими правами, обязанностями, на которые распространяются необходимые полномочия.

Одним из таких требований является обязательное обладание студентом достаточно высоким уровнем компетентности [3 – 5], в частности, в области проектировочной деятельности, который позволит ему наиболее продуктивно организовывать руководство деятельностью учащихся в будущем, реализовывать эффективное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса,

Блоки методологического модуля		
Социальный заказ: повышение качества ВПО будущего учителя физической культуры		
Замысел: функционально-компетентностный подход – доминирующая парадигма		Идея: приобщение будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности
Подход: функционально-компетентностный	Закономерности: повышение качества ВПО детерминировано уровнем функционально-компетентностной направленности	Принцип: функционально-компетентностная направленности
Цель		
Субъект:		Объект:
Блоки содержательного модуля		
Функциональные компетенции: основные педагогические функции	Уровни: Знание, умение, навык (владение)	Диагностика: портативная карта диагностики функциональных компетентностей учителя физической культуры
Блоки процессуально-технологического модуля		
Этапы: 1 адаптивный – установление направленности; 2 формирующий – формирование функциональных компетентностей; 3 диагностический – самооценка;		Игровая деятельность: средства: действия – операции – приемы; методы: информационно-репродуктивные, проблемно-творческие; формы: академические, инновационно-практические

Рис. 1. Модель формирования функциональных компетентностей будущего учителя физической культуры

создавать инновационные технологии, разрабатывать оптимальные средства, методы и формы процесса обучения [6, с. 55 – 56].

Неразрешённая до сих пор проблема проектирования в области педагогических знаний привлекает пристальное внимание специалистов, занятых в проведении исследований в контексте названного вопроса. Так, процесс проектирования изучается в ряде аспектов, в частности: социально-педагогическом (М.Г. Мерзляков, О.Г. Прикот и др.), дидактическом (Г.Л. Ильин, Г.Е. Муравьева, Н.Н. Суртаева и др.), методологическом (В.В. Краевского, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого и др.).

Опираясь на результаты, полученные в ходе теоретического анализа научно-исследовательских работ [7 – 11], под проектировочной функциональной компетентностью мы рассматриваем операциональную составляющую профессиональной компетентности, которая характеризуется сформированностью совокупности функциональных компонентов осуществляемой педагогами профессиональной деятельности в области планирования (последовательного распределения во времени) содержательной составляющей педагогической системы.

Проблему исследования мы видим в формировании функциональных компетентностей в области высшего профессионального образования, связывая её актуальность с острой необходимостью разрешения задач, содействующих повышению его качества.

Выборку испытуемых составили 40 студентов 1-5 курсов Дагестанского государственного педагогического университета факультета «Физической культуры и безопасности жизнедеятельности» очной формы обучения специализации «Теория и методика физического воспитания» специальности «Физическая культура и спорт», которые были разделены на две группы (экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ) по 20 учащихся в каждой.

В качестве диагностического инструмента и методики настоящего исследования выступила авторская диагностическая карта функциональной компетентности будущих учителей физической культуры, которая фрагментарно заключала в себе 10 простых компонентов, составляющих проектировочную педагогическую функцию [7, с. 79 – 83]. Опыт-экспериментальная часть исследования, включающая констатирующий и формирующий этапы, была осуществлена в ходе аудиторных академических занятий в 1-ом и во 2-ом полугодиях соответственно, в полном соответствии с методическими рекомендациями, отображенными в специальной литературе [7]. Непосредственно в КГ участников опытно-экспериментальной группы студентов образовательный процесс реализовывался традиционно, в то время как с участниками, входящими в состав ЭГ, нами был осуществлён лонгитудный эксперимент с применением современных технологий, включающих функционально-компетентный материал.

Предлагаемая нами в исследовании концепция, представляющая собой совокупность исследовательских и практических инструментов, включала в себя систему теоретических положений, которая, с точки зрения прагматической проекции, носит название «модель» [11, с. 109]. С нашей точки зрения, более адекватной с позиции конкретизации и реализации концепции рассматриваемого процесса выступает её структурно-логическая модель, способная характеризовать взаимосвязь блочно-модульных компонентов, отображённая нами на рисунке 1.

Таким образом, согласно представленной функциональной модели деятельности, ориентированная на повышение качества формирования рассматриваемых в настоящем исследовании проектировочных функциональных компетентностей будущего учителя физической культуры, предусматривает процесс активизации [9, с. 85] системообразующих компонентов профессиональной деятельности педагога. В целях их выработки нами было установлено системообразующее ядро реализуемого коррекционного процесса, которое, на наш взгляд, выступает в качестве отправной точки в организации деятельности, направленной на формирование проектировочных функциональных компетентностей, основной акцент в которой проставлен на применении в условиях образовательной деятельности дидактических технологий создания документов планирования процесса физического воспитания.

Опираясь на результаты, полученные в ходе реализации констатирующего эксперимента, и последующий их анализ, мы разработали и в дальнейшем

Таблица 1

Средние уровни функциональных компетентностей студентов на констатирующем этапе эксперимента

Функциональные компетенции	КГ					ЭГ				
	курсы					курсы				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1,3	1,5	1,7	1,8	2,7	1,6	2,0	2,0	2,2	2,2
2	1,9	1,5	1,8	2,0	2,3	1,8	2,1	2,1	2,4	2,4
3	1,8	1,4	1,8	2,0	2,3	2,0	2,2	2,0	2,5	2,5
4	1,5	1,7	2,2	2,4	2,1	1,9	1,6	2,0	2,3	2,5
5	1,5	1,3	1,9	2,1	2,1	1,5	1,6	1,9	2,2	2,3
6	1,3	1,2	1,5	1,7	1,9	1,2	0,9	1,6	1,7	2,1
7	1,4	1,3	1,7	1,8	2,0	1,4	1,46	1,9	2,1	2,2
8	1,5	1,6	2,0	2,2	2,2	1,5	1,4	1,8	2,1	2,1
9	1,4	1,5	1,9	2,2	2,2	1,4	1,3	1,7	1,7	2,1
10	1,5	1,3	1,8	2,0	2,0	1,2	0,8	1,6	1,9	2,1
Ср.	1,5	1,4	1,8	2,0	2,2	1,6	1,6	1,9	2,1	2,3

внедрили в образовательный процесс деловую игру, которая выступила в качестве учебно-методического сопровождения технологии непосредственной реализации предложенной нами функциональной модели. В результате проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной части исследования были получены данные и их средние значения, посредством которых стало возможным выявить уровень сформированности, характеризующий проектировочные функциональные компетентности будущих учителей физической культуры (см. таблицу 1).

Выявленные в ходе анализа различия в показателях, представленных в таблице 1, согласно t -критерию Стьюдента, статистически значимы на уровне достоверности $\alpha < 0,01$. Сказанное следует интерпретировать как наличие выявленных стабильных изменений в показателях каждой из учебных групп, начиная от относительно среднего уровня, которое обозначается как «знание», до уровня «умение», при этом без выраженного присутствия тенденции к уровню «навык». После проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной части исследования, нами был осуществлён сравнительно-сопоставительный анализ полученных в ходе него данных, который позволил нам свидетельствовать о более прогрессивной динамике значений проектировочных функциональных компетентностей в ЭГ по сравнению КГ на всех учебных курсах (см. рисунок 2).

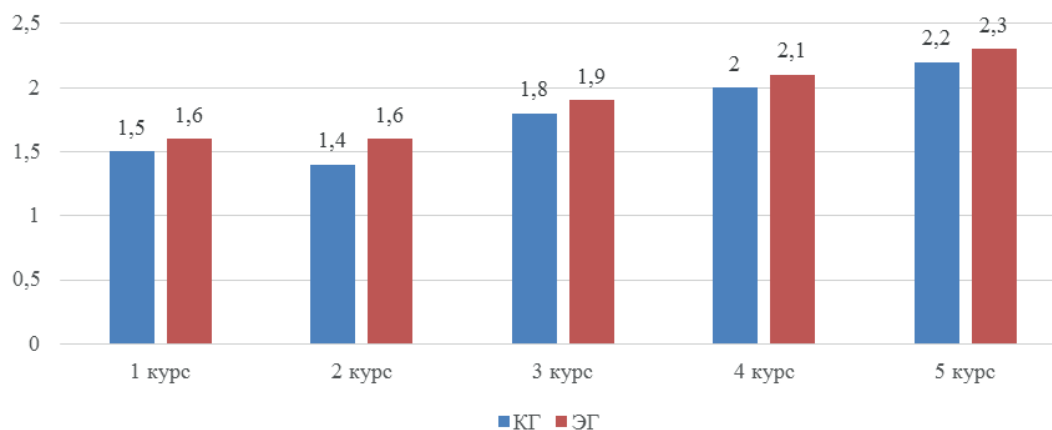


Рис. 2. Динамика изменений средних показателей проектировочных компетентностей

Опираясь на данные, полученные в ходе реализации опытно-экспериментальной части исследования и отображенные в виде кривой прогрессирующего роста динамики функциональных компетенций, можно сделать заключение о высокой степени эффективности (3% – 0,1 балла) предложенной нами системы. Таким образом, студенты вуза – будущие учителя физической культуры, посредством предложенной нами функциональной модели формирования функ-

циональных компетентностей, достигают традиционно установленного уровня проектировочной функциональной компетентности существенно раньше и имеют её на более качественном уровне, что в свою очередь демонстрирует высокую степень её эффективности. Результаты настоящего исследования могут быть использованы в практике организации образовательной деятельности вуза, ориентированного на подготовку будущих учителей физического воспитания.

Библиографический список

1. Воробьева Е.В. Учебные задачи как средства формирования творческого мышления и воображения специалистов в сфере физической культуры и спорта. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2008; 4 (38): 25 – 28.
2. Введенский В.П. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003; 10: 51 – 55.
3. Гаджимурдова Р.Т. *Педагогические условия проектирования и реализации здоровьесформирующей технологии физического воспитания младших школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2012.
4. Имашев А.М. и др. *Деловая игра «Открытый урок»: метод. Рекомендации*. Набережные Челны, 1999.
5. Имашев А.М. *Функциональная компетентность будущего учителя физической культуры*: монография. Набережные Челны, 2008.
6. Кузнецов А.С. и др. Динамика изменения состояния и структура функциональной компетентности будущих учителей физической культуры в проектировочной педагогической функции. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2008; 10 (44): 55 – 59.
7. Кулибаба С.В., Хлопова Т.П., Романов Д.А., Романова М.Л. Квалиметрическая оценка деятельности педагога. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2010; 12 (70): 79 – 83.
8. Лукьяненко Е.Ю. Формирование социально-профессиональной компетентности студентов факультета физической культуры. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2010; 4 (62): 49 – 55.
9. Митин А.Е. Овладение гуманитарными технологиями специалистом по физической культуре как новой профессиональной компетенцией. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2010; 12 (70): 83 – 87.
10. Прохорова И.В. и др. Сравнительный анализ сформированности педагогических умений у студентов физкультурных вузов в процессе педагогической практики по результатам самооценки и оценки экспертов. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2010; 9 (67): 88 – 92.
11. Хлопова Т.П., Шапошников Т.Л., Романова М.Л., Ушаков А.Р. Математические модели дидактического процесса. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2010; 6 (64): 107 – 112.

References

1. Vorob'eva E.V. Uchebnye zadachi kak sredstva formirovaniya tvorcheskogo myshleniya i voobrazheniya specialistov v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2008; 4 (38): 25 – 28.
2. Vvedenskij V.P. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Pedagogika*. 2003; 10: 51 – 55.
3. Gadzhimuradova R.T. *Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya i realizacii zdorov'eformiruyushej tehnologii fizicheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
4. Imashev A.M. i dr. *Delovaya igra «Otkrytyj урок»: metod. Rekomendacii*. Naberezhnye Chelny, 1999.
5. Imashev A.M. *Funkcional'naya kompetentnost' budushchego uchitelja fizicheskoy kul'tury*: monografiya. Naberezhnye Chelny, 2008.
6. Kuznetsov A.S. i dr. Dinamika izmeneniya sostoyaniya i struktura funkcional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej fizicheskoy kul'tury v proektirovochnoj pedagogicheskoy funkcii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2008; 10 (44): 55 – 59.
7. Kulibaba S.V., Hlopova T.P., Romanov D.A., Romanova M.L. Kvalimetriceskaya ocenka deyatel'nosti pedagoga. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2010; 12 (70): 79 – 83.
8. Luk'yanenko E.Yu. Formirovanie social'no-professional'noj kompetentnosti studentov fakul'teta fizicheskoy kul'tury. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2010; 4 (62): 49 – 55.
9. Mitin A.E. Ovladenie gumanitarnymi tehnologiyami specialistom po fizicheskoy kul'ture kak novej professional'noj kompetenciej. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2010; 12 (70): 83 – 87.
10. Prohorova I.V. i dr. Sravnitel'nyj analiz sformirovannosti pedagogicheskikh umenij u studentov fizkul'turnyh vuzov v processe pedagogicheskoy praktiki po rezul'tatam samoocenki i ocenki ekspertov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2010; 9 (67): 88 – 92.
11. Hlopova T.P., Shaposhnikova T.L., Romanova M.L., Ushakov A.R. Matematicheskie modeli didakticheskogo processa. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2010; 6 (64): 107 – 112.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 378

Denilkanova Kh.Ya., teacher, Department of Information Technologies and Methods of Informatics Teaching, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Hadi-1970@mail.ru

STRUCTURE OF TEACHER'S ABILITY TO ORIENT IN MODERN INFORMATION-DIGITAL SPACE. The article examines the structure of the teacher's ability to navigate in the modern information-digital space, and revealed the following components: information-digital literacy; responsibility for the use of technology; ability to create multimedia products; striving for continuous and continuous learning in the field of information-digital space. One of the main conditions for effective development of future teachers of mathematics and computer science skills to navigate in today's information-digital space is an ability to design information and digital environment in educational institution. It is concluded that an ability of mathematics and computer science teachers to orient in modern information-digital space, as a result of their professionalism, is a personal characteristic that reflects an ability to successfully information-digital activities as a subject of the educational process.

Key words: math teacher, informatics teacher, information-digital space, structure, component.

Х.Я. Денилханова, преп. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Hadi-1970@mail.ru

СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье изучена структура способности учителя ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве, в данной структуре выявлены следующие компоненты: информационно-цифровая грамотность; ответственность за использование технологий; способность к созданию мультимедийных продуктов; устремлённость к постоянному и непрерывному обучению в области информационно-цифрового пространства. Одно из главных условий, обеспечивающих эффективное формирование у будущего учителя математики и информатики умения ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве, является способность проектировать информационно-цифровую среду в учебном заведении. Сделан вывод о том, что способность учителя математики и информатики ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве как результат его профессионализации представляет собой личностную характеристику, которая отражает его способность к успешной информационно-цифровой деятельности в качестве субъекта образовательного процесса.

Ключевые слова: учитель математики, учитель информатики, информационно-цифровое пространство, структура, компонент.

Способность учителя математики и информатики ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве как результат его профессиональной подготовки представляет собой личностную характеристику, которая отражает его способность к успешной информационно-цифровой деятельности в качестве субъекта образовательного процесса. Умение самостоятельно ориентироваться в информационно-цифровом пространстве предполагает также способность студента находить необходимую информацию и оценивать её качество, достоверность и валидность, уметь хранить и извлекать информацию, а также осуществлять эффективное и этичное её использование.

Перечисленные способности в комплексе с опытом информационной деятельности составляют, на наш взгляд, его умение самостоятельно ориентироваться в информационно-цифровом пространстве, привлекая на практике многочисленные информационные ресурсы. В сложной информационно-цифровой среде будущий учитель может быть успешен, если у него сформированы навыки самостоятельной деятельности, интерес и мотивация к использованию этих навыков, а также чувство ответственности за будущую свою профессиональную деятельность. Следовательно, умение самостоятельно ориентироваться в информационно-цифровом пространстве будущего учителя становится условием его профессиональной активности в современном информационном пространстве.

Проанализировав составляющие одной из главных компетенций будущего учителя математики и информатики – умение самостоятельно ориентироваться в информационно-цифровом пространстве, мы пришли к выводу, что компонентный состав данной компетенции может включать следующие его части: *информационно-цифровая грамотность*; ответственность за использование технологий (этикет сетевого общения, цифровые права и обязанности в условиях смешанного и онлайн-обучения); способность к созданию мультимедийных продуктов; устремлённость к постоянному и непрерывному обучению в области информационно-цифрового пространства.

1. Цифровая грамотность.

Цифровая грамотность предполагает: приобретение будущими учителями математики и информатики отдельных технических навыков; развитие у студентов глубокого понимания цифровых сред, создание нового контента в вузе. *Технические навыки программиста* предполагают владение студентами следующими операционными системами: Windows 95/98, UNIX от SunSPARC и MS-DOS и др. Сюда же относятся языки программирования: C, C++, HTML и JavaScript, а также Программное обеспечение – Microsoft FrontPage, ImageComposer and Word; Lotus 1-2-3 and mSQL. К цифровой грамотности также относится понятие, осознание студентами цифровой среды, которая во многом идентична мировому пониманию информационного пространства. Информационное пространство определяется как совокупность информационных ресурсов, созданных субъектами информационной сферы, использование средств взаимодействия представленных субъектов. Как было отмечено ранее, в каждой стране существуют собственные дефиниции понятия «информационная инфраструктура».

Создание нового электронного образовательного контента вуза (JR), по мнению М.В. Котиковой, представляет собой «построение информационного образовательного пространства высшей школы на основе электронных информационных технологий, предусматривает коллективный процесс формирования единой базы ЭОК и обеспечение открытого доступа к ним всех заинтересованных лиц, имеющих доступ в Интернет» [1, с. 88 – 90]. Поскольку цифровая грамотность имеет в своём составе много элементов, то руководству вуза важно иметь активную поддержку вуза и стремиться развивать компетенции у всех заинтересованных сторон. Другими словами, цифровая грамотность – это совокупность набора знаний и умений, которые имеют важное значение для безопасного и эффективного использования цифровых технологий, ресурсов интернета, выражающаяся в цифровом потреблении, цифровых компетенциях и цифровой безопасности.

Обращаясь к анализу чаще всего встречающихся профессий европейских вузов, мы обнаружили, что когда-то (в нулевые годы) существовавший ажиотаж вокруг профессии IT-технологий, сегодня – прошёл. Н.Д. Берман отмечает, что «к примеру, в 2013 году число выпускников вузов с дипломами IT-специальностей уменьшилось, если сравнить цифры с 2006 годом на 13% – 15%» [2, с. 23 – 33]. Но самое невероятное, что данная цифра и интерес к профессии – продолжает снижаться. Выпускники школ и колледжей всё больше выбирают искусствоведческие, медицинские, экономические профили своей будущей профессиональной деятельности. Европейское сообщество негативно и с тревогой откликнулось на снижение интереса к новейшим технологиям и сегодня ставится вопрос, что цифровая грамотность, цифровая компетентность должны присутствовать для студенческой аудитории на всех направлениях – от археологов до актёров. В связи с этим можно прийти к заключению, что европейские образовательные стандарты высшего образования в ближайшем будущем будут изменены с уклоном в «цифровую» вопрос. Запрос в Европе на IT-специалистов всех профессиональных областей и сфер оправдан, поскольку данные по экономически-активному европейскому населению в среднем – 25-68 лет. Внедряемые цифровые технологии и их популяризация создадут новые рабочие места, новые специальности с уклоном в «цифру», поменяют требования к функционалу управленцев и т. д. Спрос на цифровизацию подтверждается и созданными движениями и компаниями. К примеру, «Большая Коалиция за Цифровые Рабочие Места» (Grand Coalition for DigitalJobs) подсчитала и дала такую корреляцию: 1: 3. То есть одна новая

позиция в цифровой сфере может создать три новых рабочих места в других сферах производства, экономики и хозяйства. Вместе с тем, цифровой технологический прогресс формирует новые компетенции для рабочих специальностей. То есть современный специалист, рабочий должны иметь более высокий, чем прежде, уровень цифровой грамотности и компетентности. Сегодня, по данным Еврокомиссии, более 32,2% активного населения демонстрируют низкий уровень цифровой компетентности, 15% служащих не знают Интернет, что даёт явное противоречие – высокая безработица и дефицит специалистов с цифровыми навыками, цифровой грамотностью. Выход – важно изменить направление профессиональной переподготовки с безработными, вводя в программу переподготовки элементы цифровой грамотности.

Итак, цифровая грамотность – незаменимая составляющая любой профессиональной подготовки, любых профессий, это готовность и способность личности понимать и применять цифровые технологии на практике во всех сферах жизнедеятельности. Если для повышения качества языковой подготовки и языковой грамотности в вузе создаются особые условия для практической коммуникации с носителями языка (желательно), чтения книг, просмотр и анализ фильмов, видеоматериалов, то можно утверждать, что для развития цифровой грамотности будущего учителя особое значение имеет практика использования всевозможных программ, серверов и коммуникаций цифровой среды, а также современных гаджетов. Учителю сегодня важно владеть современным языком коммуникации, чтобы передавать собственные знания ученикам и студентам. Если этого не произойдет, то цифровая безграмотность станет непреодолимым барьером между поколениями.

Таким образом, цифровая грамотность – это способность будущего учителя использовать созданные возможности, предлагаемые современными специалистами, владеющими инновационными технологиями, это также умение вступать в контакт с людьми в новом социальном формате, проявлять этику и внимательность друг к другу.

2. Ответственность за использование технологий (этикет сетевого общения, цифровые права и обязанности в условиях смешанного и онлайн-обучения).

Этикет сетевого общения. Возникнув как новая культура человека, как новая реальность, Интернет, как зеркальное отражение, включает в себя позитивные и негативные его стороны. Бесконечный ежедневный поток навязывания чужих идей, товаров и услуг, служб электронной рассылки и других элементов сети, рассылка скандальных и оскорбительных посланий, составляет, к сожалению, одну из сторон коммуникаций в сети. «Сетевой этикет – это несложные правила, которые придумали люди, много общающиеся друг с другом через Интернет. Он нужен для того, чтобы всем – и опытным пользователям, и новичкам было в равной мере комфортно общаться между собой. Большинство правил не носит никакого специального характера, а просто представляет собой повторение правил хорошего тона, принятых в обществе в целом. Эти правила – всего лишь пожелания. Но поскольку мы все – сообщество, соблюдение всех этих правил поднимает Ваш авторитет, и Вы привлечёте к себе внимание как приятный и интересный собеседник». [3, с. 53 – 64].

Цифровые права и обязанности в условиях смешанного и онлайн-обучения предполагают права любого человека, отражающие право людей на доступ, использование, создание и публикацию цифровых произведений, доступ и использование компьютеров и иных электронных устройств.

3. Способность к созданию мультимедийных продуктов.

Способности учителя к созданию мультимедийных продуктов в научной литературе уделяется недостаточное внимание, если сравнить ситуацию с научными работами, которые посвящены профессионалам и специалистам, создающим такого рода продукты. Особым образом и очень активно идёт разработка мультимедийных продуктов, отражающих создание компьютерных энциклопедий, электронных учебных материалов, электронных учебников, пособий, а также развлекательных и познавательных программ. Мультимедийный продукт представляет собой, с одной стороны, программный продукт, дающий пользователю интерактивный, обязательно диалоговый режим и способ работы, предполагающий диалог командами и ответами между пользователем и компьютером; с другой – мультимедийный продукт представляет собой среду, аспект, где используются разнообразные видео- и аудио-эффекты. Что ещё важно понять в анализе мультимедийного продукта, это то, что благодаря развитию подобных мультимедийных программных технологий появилась возможность связать многоэлементную среду (тексты, звуки, графика, видео, фотоматериалы) в одно единое цифровое представление, а также надёжно, достоверно и достаточно долго хранить большие объёмы информации. Важно сказать о том, какие основные черты и особенности наделяют мультимедийные программные технологии. К ним относят: единство текстов, звуков, графики, видео, фотоматериалов; надёжное хранение больших объёмов информации (надёжное представляет собой отсутствие искажений при копировании, а хранение отвечает за более, чем 10 лет); данные технологии достаточно просты в переработке информации.

4. Привычка и интерес к постоянному и непрерывному обучению в области информационно-цифрового пространства.

Проявление пытливости, любознательности, готовности к познавательной деятельности, проявление «жажды знаний», демонстрация человеком склон-

ности к успешным и постоянным занятиям в определённом виде деятельности, связанном с его жизненными планами. Привычка и интерес к постоянному и непрерывному обучению в области информационно-цифрового пространства также предполагает активизацию психических процессов личности, приносящую ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействующую эмоциональному подъёму, проявление активного исследовательского поиска, догадки, готовность к решению задачи, интуиция; наличие познавательной задачи, которая требует от человека активной поисковой или творческой работы, а не элементарной ориентировки на новизну и неожиданность, ценнейший мотив учебной деятельности. Для формирования привычки и интереса к постоянному и непрерывному обучению в области информационно-цифрового пространства педагоги часто используют всевозможные средства и приёмы. Мы обратимся к одной из технологий – это *электронная интерактивная доска* как путь повышения мотивации к информатике и информационно-цифровому пространству. Важная задача, которую должен решать педагог вуза – это привитие интереса и привычки студента к специальным предметам, определяющим их будущую профессиональную деятельность. Р.Ф. Щукина так определяет учебную мотивацию – «это частный вид мотивации, включённой в активную деятельность обучения учащихся и учебную деятельность». [4]. Один из принципов *интерактивной доски* – это интеракция, которая позволяет проводить мероприятия, где участвуют и взаимодействуют между собой почти все присутствующие. Наряду с этим, использование педагогами интерактивной доски позволяет им на занятии увеличить эффективность поискового и информативного поведения обучающихся, а также привлечь иссле-

довательские методы работы с информацией – анализ, наблюдение, эксперимент, контент-анализ и др.

Таким образом, одним из главных условий, обеспечивающим эффективное формирование у будущего учителя математики и информатики умение ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве, является проектирование и разработка информационно-цифровой среды в учебном заведении, которое в дальнейшем должно стремиться к объединению с другими информационными образовательными средами других учебных заведений в единое целое информационно-образовательное пространство системы высшего образования. При этом важно отметить, что в создании такой информационно-образовательной среды системы высшего образования активное участие принимает сам учитель математики и информатики. Создание и развитие информационной образовательной среды, которая охватывает все сферы деятельности университета, обеспечивает дополнительные условия для всеобъемлющего анализа показателей учебно-воспитательного процесса, даёт представление об уровне сформированности у студента умения ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве системы высшего образования, а также о количественных и качественных показателях и изменениях в ней.

Итак, способность учителя математики и информатики ориентироваться в современном информационно-цифровом пространстве, как результат его профессионализации, представляет собой личностную характеристику, которая отражает его способность к успешной информационно-цифровой деятельности в качестве субъекта образовательного процесса.

Библиографический список

1. Котикова М.В. Создание электронного образовательного контента вуза: проблемы и решения. *Научный Вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации*. 2013; 4: 88 – 90.
2. Берман Н.Д. Цифровая грамотность и digital-среда: как дела в Европе. *Современные исследования социальных проблем*. 2017; 5: 23 – 33.
3. Тихонова С.В. Коммуникационная революция сегодня: информация и сеть. *Полис*. 2007; 3: 53 – 64.
4. Щукина Р.Ф. *Интерактивная доска как средство повышения мотивации учащихся на уроке математики в начальной школе*. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2017/10/4001>

References

1. Kotikova M.V. Sozdanie `elektronnoogo obrazovatel'nogo kontenta vuza: problemy i resheniya. *Nauchnyj Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta grazhdanskoj aviacii*. 2013; 4: 88 – 90.
2. Berman N.D. Cifrovaya gramotnost' i digital-sreda: kak dela v Evrope. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2017; 5: 23 – 33.
3. Tihonova S.V. Kommunikacionnaya revolyuciya segodnya: informaciya i set'. *Polis*. 2007; 3: 53 – 64.
4. Schukina R.F. *Interaktivnaya doska kak sredstvo povyscheniya motivacii uchashihsya na uroke matematiki v nachal'noj shkole*. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2017/10/4001>

Статья поступила в редакцию 05.05.19

УДК 378

Diveeva G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Education Development (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: dgv@iro86.ru

FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF A PERSONALIZED APPROACH TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND MANAGERS IN THE FIELD OF EDUCATION. The modern socio-cultural situation of changes in modern society, the rapidly developing education system make it inevitable to update the system of additional professional education, considering it as a continuous process aimed at the constant professional and personal development of teachers and managers in the conditions of dynamic qualitative changes in professional activity, meeting the need to improve the level of professionalism and individualization of cognitive needs. This circumstance dictates changes in the content-technological and organizational-procedural basis of the educational process in the system of professional development and retraining of specialists. It is possible to solve this problem on the basis of the use of a personalized approach, which provides an opportunity to train on individual programs, individual educational routes. In connection with the above, it is necessary to identify possibilities of the personalized approach, to rethink the organization of the process of professional development of teachers and managers, the functional and pedagogical potential of personalized learning technology.

Key words: personalized approach, features personalized technology training, information and enriching, individually constructive, reflexive positioning, creative, educational, didactic-accompanying.

Г.В. Дивеева, канд. пед. наук, директор, доц. каф. педагогики, психологии и управления образованием, Автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск, E-mail: dgv@iro86.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная социокультурная ситуация изменений современного общества, стремительно развивающаяся система образования обуславливают неизбежность обновления и системы дополнительного профессионального образования, рассмотрения её как непрерывного процесса, направленного на постоянное профессионально-личностное развитие педагогических и руководящих работников в условиях динамичного качественного изменения профессиональной деятельности, удовлетворение потребности в повышении уровня профессионализма и индивидуализации познавательных запросов. Данное обстоятельство диктует изменения в содержательно-технологическом и организационно-процессуальном базисе образовательного процесса в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Решить эту задачу можно на основе реализации персонифицированного подхода, который предоставляет возможность обучать по индивидуальным программам, индивидуальным образовательным маршрутам. В связи с изложенным, требуется выявление возможностей персонифицированного подхода, на его основе переосмысление организации процесса повышения квалификации педагогов и руководящих работников, функционально-педагогического потенциала персонифицированной технологии обучения.

Ключевые слова: персонифицированный подход, функции персонифицированной технологии в повышении квалификации: информационно-обогащающая, индивидуально-конструирующая, рефлексивно-позиционирующая, креативно-развивающая, дидактико-сопровождающая.

Повышение квалификации педагогических и руководящих работников системы как общего, так и дополнительного образования напрямую связано с теми задачами, которые на сегодняшний день поставлены перед образованием в России. Это определяет новое видение организации повышения квалификации педагогических и руководящих работников в сфере образования как самостоятельного звена системы дополнительного профессионального образования, способной реагировать на динамично меняющуюся социально-экономическую и образовательную ситуацию. Компетентностный подход к образованию, его индивидуализация, развитие системы дополнительного образования, организация процесса повышения квалификации, решая задачу качества непрерывной профессиональной подготовки педагогов, ориентируется на изменения содержательно-процессуального формата удовлетворения потребностей слушателей, которые напрямую связаны с реализацией федерального проекта «Образование». В образовательной среде активно обсуждаются новые подходы в системе повышения квалификации педагогических работников, предполагается, что в существующую систему будут внесены определённые изменения с тем, чтобы она работала на нацпроекты. В этой связи современные вариативные модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования должны быть ориентированы на новые модели аттестации, так как уровень профессиональных компетенций педагогов и руководителей напрямую связан с результатами деятельности образовательного учреждения по повышению качества получаемого обучающимися образованием. Проблема персонифицированного подхода в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в последнее время активно обсуждается. Это связано с внедрением информационно-коммуникативных технологий во все сферы жизни, в том числе и в образовательный процесс, что, в свою очередь, предъявляет особые требования к информационной компетентности всех участников – от руководителей до педагогов.

Персонифицированный подход как научное понятие не имеет однозначного определения, в научных исследованиях данное понятие формулируется как одно из оснований для реализации информационной компетентности руководителей образовательной организации [1]; как отождествление обучаемыми стратегия преподавания, стиля и согласованности с персоной преподавателя и зависит от методологии, формирования коллектива учеников, лидерства, масштабов, стиля [2]; как теоретико-методологический феномен педагогики профессионального образования, выстраиваемый в контексте парадигмы педагогики поддержки [3, с. 18 – 21]. В научных исследованиях [1, 3] персонифицированный подход рассматривается как единство личного и общественного в дополнительном профессиональном образовании, направленное одновременно на социальное и профессиональное развитие личности, её самосовершенствование, творческую активность. С позиции дополнительного профессионального образования, организации процесса повышения квалификации персонифицированный подход может быть обозначен как субъектный, в основу которого положено предоставление слушателям возможности выбора вариантов образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, выстроенных в соответствии с возможностями личности, познавательными потребностями, профессиональными перспективами личностного и профессионального роста. Реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности взрослого обучающегося, разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста [4, с. 44].

По конструктивным признакам нам близка позиция, в которой обозначены признаки персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования, в аспекте которого выделены его ведущие характеристики: вариативность программ; учёт профессионально-личностных интересов и познавательных потребностей слушателей; диалогичность, выстраивание взаимодействия на основе обмена знаниями, опытом, личностными смыслами; личностная включённость слушателя в образовательный процесс, возможность интенсифицировать практические занятия на основе методов моделирования, рефлексивного позиционирования [5, с. 27 – 47].

В таком понимании персонифицированного подхода прослеживается его процессуальное назначение – возможность для самосовершенствования и профессионально-личностного развития педагогических и руководящих работников в сфере образования, осуществляемая на принципах персонификации образования: принцип индивидуального своеобразия характера обучения (собственное восприятие профессионального обучения); принцип фасилитации и педагогической поддержки профессионально-личностного роста; мотивация, стремление к самосовершенствованию в профессиональной деятельности [6]; принципы позитивности, актуализации поддержки, активизации субъектной позиции слушателя, интегративного подхода, построения кластеров [7, с. 75].

Процесс реализации персонифицированного подхода в дополнительном профессиональном образовании, в ходе организации повышения квалификации (в нашем случае – педагогических и руководящих работников сферы образования), основанный на соблюдении указанных принципов, даёт возможность охарактеризовать его основные функции. В данном аспекте исследователи выделяют самостоятельную значимую педагогическую функцию персонифицированного повышения квалификации, которая способствует развитию субъектной позиции слушателя, что требует разработки и выстраивания индивидуальной образовательной программы в соответствии с возможностями и потребностями личности;

выделяется экономическая функция; подчёркивается важность организационно-управленческой функции персонифицированного повышения квалификации, за счёт которой обеспечивается образовательная мобильность [8, с. 143].

Наше видение функционального потенциала персонифицированного подхода в повышении квалификации педагогов и руководящих работников сферы образования включает ряд функций процессуально-организационного порядка:

- функция индивидуально-конструирующая означает, что программа повышения квалификации строго соотносена с индивидуальными потребностями личности, и её содержательное наполнение отвечает, с одной стороны, региональной специфике, а с другой – учитывает профессиональные ценности слушателя [9, с. 128 – 131]; в основе индивидуального конструирования программы – ориентация на решение конкретных профессиональных и практических задач, ориентация на инновационные изменения в сфере образования посредством разработки индивидуального образовательного маршрута; ориентация на конкретного педагога, его потребности и осознанные дефициты профессиональных компетенций [10; 11];

- функция дидактико-методического сопровождения рассматривается как целостная, системно организованная деятельность, направленная на создание условий для профессионального роста педагогов и руководителей в сфере образования, развития их профессионально-педагогической компетентности [12]. Формами и средствами реализации персонифицированной программы в формате указанной функции является индивидуальное консультирование, семинары-погружения, поддержка, индивидуальные нарративы, скайп-сопровождение, обучающие кейсы и другие;

- функция стимулирующе-мотивационная – стимулирование познавательной активности, интеллектуальных мотивов, введение дополнительных блоков учебной информации, отражающей достижения науки в выбранной слушателем программе и теме, что содействует обогащению слушателей новыми знаниями. Педагогический потенциал указанной функции заключается и в издании методических пособий, построенных на принципе предвосхищения проблем, которые могут возникнуть в ходе выполнения итоговых или межсессионных заданий (например, на фоне теоретического освоения проблемы даются конкретные разработки с обязательной собственной рефлексией слушателей) [13];

- функция рефлексивно-позиционирующая – персонифицированный подход сосредоточен и на обязательной мотивации педагогов (слушателей) к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке её с позиций педагогической и социальной значимости, самооценки уровня сформированности профессиональной компетенции. В связи с этим персонифицированный подход немаловажен без установки на «обратную связь», на умение видеть и оценивать полученную информацию, на оценку результативности освоения программы, проецирования полученных знаний на свои практические педагогические действия. Это является своеобразной рефлексивной позицией, без чего невозможно представить эффективное профессиональное саморазвитие [14; 15];

- функция креативно-развивающая определена самим понятием креативность педагога, на которую необходимо ориентировать персонифицированную программу повышения квалификации педагогов. Говоря о креативности педагога, исследователи связывают это понятие с готовностью изменяться, отказываться от стереотипов; с активизацией внутренних ресурсов личности [16, с. 23]. Персонификация в повышении квалификации в данном случае обращена к созданию условий, в которых креативность педагога (слушателя) востребована при выполнении заданий, при разработке творческих проектов, творческих практических буклетов, нестандартном решении учебной задачи, а сам процесс повышения квалификации по программе индивидуального запроса, её содержательное и процессуальное наполнение направлены на развитие творческого мышления, поддержку индивидуальности при профессиональном методическом сопровождении. В процессе реализации персонифицированного подхода становится возможным (в зависимости от уровня развития креативности слушателей) учитывать индивидуальные особенности, способности и профессиональные предпочтения обучающихся.

Указанные функции неразрывно связаны между собой и взаимообусловлены, так как персонифицированное повышение квалификации вообще, и педагогических работников в частности, – это явление сложное, не до конца проработанное, поэтому каждая из предлагаемых технологий будет способствовать созданию экспериментальной модели.

Анализ персонифицированного подхода в условиях дополнительного профессионального образования, в процессе повышения квалификации педагогических и руководящих работников в сфере образования показал, что он обеспечивает комфортное самоощущение педагога, удовлетворённость его собственной образовательной деятельностью и выступает как инструмент сопровождения профессионально-образовательной деятельности педагогов и руководителей образовательной организации. Такое утверждение основано на самом содержании персонифицированного подхода, его реализации как системодетальности, обеспечивающей профессионально-личностное развитие каждого слушателя, учёт его возможностей, интересов, склонностей и способностей, перспектив карьерного роста. Педагогический потенциал персонифицированного подхода оправдывается через призму функций, обеспечивающих развитие инициативно-личностной позиции педагогов, их способности адаптироваться в новых условиях.

Библиографический список

1. Акимов А.М. Персонифицированный подход к формированию информационной компетентности руководителя образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20431>
2. Казаков И.С. О проблеме исследования феномена персонификации обучения в отечественной науке. *Вестник СГУТ/КД*. 2011; 3 (17).
3. Галкина Т.Э. Персонификация профессионального роста специалиста социальной сферы в системе дополнительного образования. *Вестник Университета (Государственного университета управления)*. 2007; 8 (34): 18 – 21.
4. Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Теоретико-методические основы персонифицированного подхода к дополнительному профессиональному образованию кадров социальной сферы. *Педагогическое образование и наука*. 2012; 2: 41 – 48.
5. Тавстуха О.Г. Теоретические предпосылки проектирования персонифицированной модели повышения квалификации педагога. *Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях*: коллективная монография. Под ред. Н.К. Зотовой. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012: 27 – 47.
6. Ерыкова В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики (на примере деятельности Современной гуманитарной академии). Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, РГСУ, 2008.
7. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Диссертация ... доктора педагогических наук, Москва, 2011.
8. Жаркова Е.Н., Калашникова Н.Г. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: Типовое региональное решение. *Управление образованием: теория и практика*. 2013; 3: 135 – 144.
9. Бобриков В.Н., Шаров А.В. Формирование профессиональной этики специалиста в процессе его профессиональной подготовки. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012; 2 (6): 128 – 131.
10. Алешина С.А., Зотова Н.К. Тавстуха О.Г., Ганаева Е.А., Салтабаева Э.Р. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: коллективная монография. Изд-во «Флинта», 2015.
11. Гринько М.Н., Самсоненко Л.С., Шавшаева Л.Ю. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21880>
12. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2011.
13. Гормин А.С. Управление мотивацией повышения квалификации учителей в опыте работы Новгородского института развития образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2016; 1 (13).
14. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004.
15. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1999.
16. Чеченева А.А., Ушакова-Славолубова О.А. Управленческие условия развития креативной компетентности педагогов ДОО: Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017; 5: 21 – 26.

References

1. Akimov A.M. Personificirovannyj podhod k formirovaniyu informacionnoj kompetentnosti rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20431>
2. Kazakov I.S. O probleme issledovaniya fenomena personifikacii obucheniya v otechestvennoj nauke. *Vestnik SGUT/KD*. 2011; 3 (17).
3. Galkina T.E. Personifikacija professional'nogo rosta specialista social'noj sfery v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennogo universiteta upravleniya)*. 2007; 8 (34): 18 – 21.
4. Galkina T.E., Nikitina N.I. Teoretiko-metodicheskie osnovy personificirovannogo podhoda k dopolnitel'nomu professional'nomu obrazovaniyu kadrov social'noj sfery. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2012; 2: 41 – 48.
5. Tavstuha O.G. Teoreticheskie predposylki proektirovaniya personificirovannoj modeli povysheniya kvalifikacii pedagoga. *Personificirovannaya model' povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyakh*: kolektivnaya monografiya. Pod red. N.K. Zotovoj. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012: 27 – 47.
6. Erykova V.G. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii podgotovki bakalavrov informatiki (na primere deyatel'nosti Sovremennoj gumanitarnoj akademii). Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, RGSU, 2008.
7. Galkina T.E. Personificirovannyj podhod v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya specialistov social'noj sfery. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk, Moskva, 2011.
8. Zharkova E.N., Kalashnikova N.G. Model' personificirovannogo povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya: Tipovoe regional'noe reshenie. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2013; 3: 135 – 144.
9. Bobrikov V.N., Sharov A.V. Formirovanie professional'noj 'etiki specialista v processe ego professional'noj podgotovki. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2012; 2 (6): 128 – 131.
10. Aleshina S.A., Zotova N.K. Tavstuha O.G., Ganaeva E.A., Saitbaeva E.R. *Personificirovannaya model' povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyakh*: kolektivnaya monografiya. Izd-vo «Flinta», 2015.
11. Grin'ko M.N., Samsonenko L.S., Shavshaeva L.Yu. Preodolenie professional'nyh zatrudnenij pedagogov v usloviyakh realizacii personificirovannoj modeli povysheniya kvalifikacii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21880>
12. Kirdyankina S.V. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie professional'nogo rosta uchitelya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Habarovsk, 2011.
13. Gormin A.S. Upravlenie motivaciej povysheniya kvalifikacii uchitelej v opyte raboty Novgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2016; 1 (13).
14. Bizyaeva A.A. *Psihologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya*. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova, 2004.
15. Markova A.K. *Psihologiya truda uchitelya: Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1999.
16. Chemeneva A.A., Ushakova-Slavolyubova O.A. *Upravlencheskie usloviya razvitiya kreativnoj kompetentnosti pedagogov DDO: Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. 2017; 5: 21 – 26.

Статья поступила в редакцию 30.04.19

УДК 378

Zlobina Yu.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zlobyi@yandex.ru**Sorokina M.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: soro.maria2013@yandex.ru**Fatkina K.V.**, teaching assistant, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: airy_kseniya@bk.ru

CRITERION OF SUCCESSFULNESS /UNSUCCESSFULNESS OF A COMMUNICATIVE ACT AS A BASIS FOR THE ERROR TYPOLOGY IN WRITTEN WORKS OF FOREIGN STUDENTS. The article is dedicated to the practical use of a communicative-oriented principle in the process of teaching Russian as a foreign language. The material of dictation as one of the types of control over the formation of writing skills is used to analyze specific mistakes made by foreign students. The presented error classification is based on the communicative approach. Depending on the degree of influence on the communication process, the communication is significant and insignificant. This "model" of the assessment of written work corresponds to the general setting of a practically oriented communicatively oriented approach, the main purpose of which is to teach a foreign language as a means and method of communication. Causes of errors are identified, and brief recommendations for their prevention are given.

Key words: Russian as a foreign language, competence, communicative approach, communicatively significant / communicatively insignificant types of errors.

Ю.И. Злобина, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: zlobyi@yandex.ru**М.О. Сорокина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: soro.maria2013@yandex.ru**К.В. Фаткина**, ассис. каф. русского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: airy_kseniya@bk.ru

КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ/НЕУСПЕШНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО АКТА КАК ОСНОВА ТИПОЛОГИИ ОШИБОК В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена практическому использованию коммуникативно-ориентированного принципа в процессе преподавания русского языка как иностранного. На материале диктанта как одного из видов контроля сформированности навыков письменной речи анализируются конкретные ошибки, допущенные иностранными студентами; представленная классификация ошибок опирается на коммуникативный подход. В зависимости от степени влияния на процесс коммуникации выделяются коммуникативно значимые и незначимые. Данная «модель» оценивания письменных работ соответствует генеральной установке практического ориентированного коммуникативно-направленного подхода, основной целью которого является обучение иностранному языку как средству и способу общения. Выявляются причины ошибок, а также даются краткие рекомендации по их предупреждению.

Ключевые слова: русский как иностранный, компетенция, коммуникативный подход, коммуникативно значимые / коммуникативно незначимые типы ошибок.

Профессиональное обучение русскому языку предполагает овладение языком для дальнейшего его использования в специальной деятельности, реализации деловых контактов, юридической и экономической сфере. В современной методике преподавания русского языка как иностранного постепенно сформировались методы и приёмы обучения, центральным понятием, вокруг которого группируются данные методы и приёмы, является понятие компетенции.

В научно-методической литературе существует множество определений этого термина, впервые его использовал Н. Хомский, употребив понятие «компетенция» для характеристики способности человека к выполнению какой-либо деятельности. Он же выделил и разграничил два понятия – «компетенция» и «компетентность»: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [1, с. 9]. Впоследствии в научном сообществе «компетенция» стала рассматриваться как «конечный результат процесса образования», а «компетентность» – «компетенция в действии» [2, 1993].

Основными компетенциями, формирование которых достигается в процессе овладения иностранным языком, являются выработанные навыки устной речи (говорения), письменной речи, аудирования (восприятия и понимания иноязычной речи на слух) и чтения (с последующим переводом). Грамотное письмо представляет собой репрезентативный показатель высокой степени овладения неродным языком. Для успешной коммуникации на русском языке иностранным студентам необходимо овладеть письменной речью в её различных формах: бытовая сфера, юридические документы, научный стиль, художественная речь.

Под ошибкой, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, мы понимаем «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося» [3, с. 205]. Таким образом, ошибка – это некорректный выбор языковой единицы из ряда одноуровневых единиц или членов одной парадигмы при учёте условий коммуникации. Ошибки, допускаемые иноязычными обучающимися в письменных заданиях на русском языке, часто не характерны для носителей русского языка, поэтому «попытки применить существующие типологии по языковым уровням (фонетические, лексические, грамматические и др.), по видам речевой деятельности и т. д. не всегда успешны». Вследствие этого «специалисты в области русского языка как иностранного пришли к выводу о необходимости введения совершенно иного критерия анализа ошибок, критерия успешности / неуспешности коммуникативного акта, учитывающего его влияние на продуктивность общения» [4, с. 1]. Таким образом, с позиции коммуникативно-направленного подхода в обучении иностранному языку все ошибки, допускаемые учащимися, можно разделить на две группы:

- коммуникативно значимые, приводящие к непониманию, сбою, нарушению процесса коммуникации, – любое значимое «отклонение от нормы, ведущее к коммуникативной неудаче» [4, с. 2];
- коммуникативно незначимые, не оказывающие особого влияния на процесс коммуникации в целом.

Такая классификация ошибок соответствует генеральной установке практически ориентированного коммуникативно-направленного подхода, основной целью которого является обучение иностранному языку как средству и способу общения, а не системе грамматических и синтаксических правил.

В данной статье представлена попытка систематизации типов ошибок в письменных работах учащихся с родным китайским языком на основе приведённой выше классификации, а именно: коммуникативно значимые/ коммуникативно незначимые ошибки. Следует отметить, что в некоторых случаях такое деление предполагает некоторую степень условности, особенно с учётом некоторого «субъективного фактора»: постоянное общение с иноязычными учащимися вырабатывает у преподавателя русского языка как иностранного навык адекватного («ситуативного») понимания «неправильной» русской речи, вследствие чего некоторые ошибки кажутся не настолько значимыми, какими они являются для посторонних собеседников.

В процессе работы были проверены письменные задания студентов (диктант и диктант с последующим творческим заданием), обучающихся на 3-м и 4-м курсах по направлению «Лингвистика» (профиль обучения «Русский язык как иностранный») на факультете массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета (2019 г.). Анализ письмен-

ных заданий состоял из следующих этапов: проверка письменных работ; классификация выявленных ошибок по принципу «коммуникативной значимости/ незначимости» и выявление отдельных групп ошибок в рамках данной классификации.

Диктант является особой формой контроля навыков письменной речи. Сложность для иностранных граждан заключается в том, что трудно (а иногда невозможно) предугадать, какие слова или словосочетания будут предъявлены в диктанте. В ходе написания диктанта иностранный студент должен на практике применить знания об артикуляции русского языка и о специфике русского звука. Следует отметить, что для китайских студентов в силу специфики их родного языка слабым местом в процессе обучения всегда являлось и является различие/ распознавание на слух звонких и глухих парных согласных русского языка, а также звуков Р и Л. В результате даже в знакомых русских словах студенты, родным языком которых является китайский, часто допускают ошибки, заменяя глухие согласные – звонкими и наоборот: *переч* (беречь), *разпить* (разбить), *готовить* (готовить), *пелебегать* (перебегать) (дорогу) и др. Это происходит либо по причине недостаточно развитого навыка узнавать (вычленять из потока речи) знакомые слова на слух, либо из желания «перепроверить» себя, в результате чего правильные буквы в слове сомневающийся ученик в процессе самопроверки заменяет на неправильные.

Другим заданием, направленным на развитие не только навыка аудирования и правильного русского письма, но и на усвоение грамматических и синтаксических связей лексических единиц в речи, является диктант с последующим заданием к нему. Преподаватель просит обучающихся записать начало предложений и закончить их. Данный вид заданий способствует определению того, как и насколько хорошо учащиеся освоили синтаксические связи русского языка и передаваемые ими логические отношения частей предложения, обусловленные отдельными союзами, такими как *потому что, поэтому, если, если бы, если бы не, пока, пока не, когда, что, чтобы*.

Остановимся подробно на ошибках иностранных студентов, допущенных в диктанте. Все отклонения от языковой нормы были разделены нами на группы:

- 1) фонетические ошибки;
- 2) грамматические ошибки;
- 3) синтаксические ошибки;
- 4) пунктуационные ошибки.

Рассмотрим каждую группу ошибок отдельно.

В ходе проверки диктанта были выявлены следующие группы **коммуникативно значимых фонетических ошибок**:

1. Ошибки, связанные с неразличением («смешением») похожих русских слов:

Переть прероду (переть – беречь); *правило* – правильно, *плакать категорий, море, поле* (плакать от горя), *проходясь* от горя, *прокатят* от горя (плакать от горя), *купить собаки* (собаки – сапоги); *печь* молоко (печь – пить); *петь* молоко (петь – пить); *крупный* мяч (круглый – крупный); *расскаваливать* о погоде (разговаривать – рассказывать); во всём тебе *задача* (удача – задача); Я всюду таскал свой *слово* (слово – словарь); *Семья* ползает под деревом (змея – семья); Мама покачала *коровой* (головой – коровой); Она не умеет кататься на *конях* (конях – коньках); как *сорт* в мосре кадаться (сорт – сыр).

2. Ошибки, связанные с интерференцией (влияние фонетической системы китайского языка на восприятие устной русской речи): систематическое неразличение звонких – глухих согласных, неразличение звуков Р и Л:

- неразличение глухих и звонких звуков: [г] и [к] (*Кардиться* – гордиться, *катеКорий* – категорий, *Коря* м горя); [д] и [т] (*карТится* – гордиться, *Топиться* – добиться, *в роД* – в рот, *велосипеТе* – велосипеде, *прироТы* – природы, *хотить* – ходить, *разЛить* – разбить, *переЛикать* – перебегать, *набрюТая* – наблюдая, *наплюТая* – наблюдая); [б] и [п] (*тоПиться* – добиться, *каБря* – капли, *оПиснул* – объяснил, *наПлютая* – наблюдая, *тоПиться* – добиться).

- смешение [р] и [л]: *Лодины* – Родины, *в Лод* – в рот, *наПлати* – набрать, *каБРя* – капля, *веРосипеде* – велосипеде, *анаРизавать/анализиЛовать* – анализировать, *леЗть* на Ложон – лезть на рожон, *пРыть* по течению – плыть, кататься по поРу – по полу, *наБРютая* – наблюдая.

Коммуникативно незначимыми ошибками в диктанте могут считаться следующие типы ошибок:

1. Ошибки в написании проверяемых и непроверяемых безударных гласных: Купить *сапаги* (сапоги); *самАубийство* – самоубийство, *дорагие* товары (дорогие); *перечь прероду* (природу); *римандировать* машину (ремонттировать); *перепигать дарогу* (перебегать дорогу); *будИте* – будете, *гАрдиться* – гордиться, *мИчлу* – мечту, *онОлизовать* – анализировать, *забАлил* – заболел, *риЗультат* – результат, *даБиться* – добиться, *анализирАвать* – анализировать, *любАваться* – любоваться, *обедИлся* – обиделся.

2. Ошибки, связанные с пропуском (или добавлением) согласных в слове: Гулять с *соббакой* (собакой); *рассговаривать* о погоде (разговаривать); *раззбить* вазу (разбить); *резулЕтата* – результата; *наплатИ* – набрать; *велосипедИе* – велосипед; *анаризавать/анализировать* – анализировать; *осутствовал* – отсутствовал.

3. Ошибки в написании ударных гласных: *ОсуществЕть* – осуществить, *обЕдился* – обиделся, *учЕтель* – учитель, *забАлил* – заболел.

Коммуникативно незначимые фонетические ошибки можно охарактеризовать как **орфографические ошибки** (частично), обусловленные незнанием орфографии русского языка при достаточном понимании фонетики русского языка: иностранные студенты правильно понимают услышанное слово, но пишут с ошибкой некоторые звуки, обычно находящиеся в слабой фонетической позиции: для гласных – в безударном положении, для согласных – на конце слова или перед другим согласным.

Особую группу ошибок представляют разнообразные **грамматические ошибки**. Как отмечает Н.С. Фомина, использование коммуникативного принципа и определение типов ошибок (коммуникативно значимых / незначимых) всегда вызывает некоторые сомнения у проверяющего: «с одной стороны, информативная насыщенность предложения позволяет максимально точно понять смысл, грамматическое разнообразие говорит о хорошей подготовленности тестируемого, с другой стороны, ошибки в падежных формах кажутся слишком грубыми и снижают качество восприятия...» [4, с. 2 – 3]. В данном случае, как нам кажется, следует ориентироваться на высокий уровень владения русским языком и использовать существующую классификацию, согласно которой коммуникативно значимыми (грубыми) считаются ошибки в нарушении согласования форм в предложении и нарушение глагольного управления, а коммуникативно незначимыми являются ошибки, связанные с неправильным употреблением видовременных форм глагола.

Коммуникативно значимые грамматические ошибки:

1. Употребление неправильной формы вместо Родительного падежа: Добиться *результат* – результата, *вода/водОй* в рот набрать – воды, знал много *новостей* – новостей, *урок* не будет – урока.

2. Употребление неправильной формы вместо Дательного падежа: Ходить по *магазинах* – по магазинам, сочувствовала *его* – ему, чтобы *я* можно помочь *его* – мне можно помочь ему.

3. Употребление неправильной формы вместо Творительного падежа: Гордиться *Родина/Родины* – Родиной, любоваться *природы* – природой.

4. Употребление неправильной формы вместо Винительного падежа: Понял *история* России – историю, вам надо иметь *устойчивая* воля – устойчивую волю.

5. Ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов: *Любовать* природой – любоваться, надо хорошо *учить* – учиться, Иван *отсутствовался* – отсутствовал;

6. Ошибки, связанные с употреблением личных форм глагола и форм единственного/множественного числа: Вы *не может* заболеть – можете; Когда я собрался идти в театр, я *приглашала* друга – пригласил; Он с Иваном *договорились* – договорился; Завтра занятие *не будут* – не будет.

Коммуникативно незначимые грамматические ошибки:

1. Ошибочное образование видовых форм глаголов: Когда я собрался идти в театр, я *приглашал* друга – пригласил; Потому что *ссорился* с друзьями – поссорился; Сегодня Иван отсутствовал, поэтому я *звонила* ему – позвонила.

2. Неправильное использование видовременных форм глагола:

- неправильное использование формы настоящего/будущего времени в конструкции с союзом *чтобы*, *если бы*: Марина рассказала об этом, чтобы мы все *знаем* – знали; Учитель объяснил нам правило, чтобы игра *идет* успешно – игра прошла; чтобы *она хочет путешествовать* – чтобы она путешествовала; Учитель объяснил нам правило, чтобы мы *можем хорошо учить* – могли хорошо учиться; Учитель объяснил нам правило, чтобы мы *знаем хорошо* – знали хорошо; Если бы ты внимательно переводил текст, *то не будет ошибок* – не было бы ошибок; Если бы ты не перевел этот текст, тебе *бы не надо на урок* – тебе не надо было бы идти на урок.

- неправильное образование будущего времени от глаголов совершенного вида: Вы *будете познакомиться* с новыми друзьями – вы познакомитесь; Если ты *будешь чаще улыбнуться* – будешь улыбаться.

В группу **синтаксических ошибок** были включены случаи неправильного построения предложений с союзами *потому что*, *поэтому*, *чтобы*, *что*, *если*, *если бы* и *когда*. Коммуникативно-значимыми синтаксическими ошибками было решено считать следующие синтаксические конструкции: предложения не дают достаточной информации (не закончены), предложения нарушают логику изло-

жения (например, меняют местами причину и следствие), в предложениях перепутаны союзы (например, *чтобы* вместо *что*).

Коммуникативно значимые синтаксические ошибки:

1. Предложения, которые не дают достаточной информации (не закончены): Мой друг очень обиделся, потому что *нравился* (кому нравился?); Мой друг очень обиделся, потому что *он не радовал* (кого не радовал?); Сегодня Иван отсутствовал, потому что *он не знает* (о чем не знает?); Учитель объяснил нам правило, чтобы *почему он ничего не знал* (что и почему не знал учитель?).

2. Предложения, которые нарушают логику изложения событий: Мой друг очень обиделся, поэтому *он всегда так делал* (потому что (?) он всегда так делал); Мой друг очень обиделся, поэтому *он знал много новостей* (потому что он узнал много новостей). Сегодня Иван отсутствовал, поэтому он *гулял по городу* (потому что он гулял по городу). Сегодня Иван отсутствовал, поэтому он *участвовал на собрании* (потому что он участвовал в собрании); Когда я звоню моим родителям, я *очень скучала им* (когда я *скучаю по моим родителям*...).

3. Предложения, в которых перепутаны союзы: Марина рассказала об этом, чтобы *она хочет путешествовать* (рассказала, что она хочет путешествовать); Марина рассказала об этом, чтобы *она забыла телефон в доме* (рассказала, что она забыла телефон дома); Пока я звонил моим родителям, я *скучала им* (когда я *скучала по моим родителям*...).

Коммуникативно незначимые синтаксические ошибки:

- неправильное оформление синтаксической конструкции.

Учитель объяснил нам, что *как отвечать на вопросы* (союзы *что* и *как* вместе); Если вы будете заниматься спортом, *и можно получить хорошие результаты* (союзы *если* и *и* вместе); Если бы вы занимались спортом, *но не может заболеть* (союзы *если бы* и *но* вместе); Учитель объяснил нам правило, чтобы как *делать с этим вопросом* (союзы *чтобы* и *как* вместе).

В группу **пунктуационных ошибок** были включены некоторые случаи пропуска запятой или её неверная постановка в сложном предложении: *Пока я собиралась идти в театр, я еще не решила* [] как доехать. *Учитель объяснил нам [] что [] завтра урока не будет. Учитель объяснил нам [] что вчерашний экзамен был отменен* и др. Данные пунктуационные ошибки в целом не нарушают процесс коммуникации и не влияют на адекватное понимание текста, поэтому в рамках коммуникативно-направленного подхода пунктуационные ошибки можно считать коммуникативно-незначимыми.

Таким образом, основываясь на приведенной нами коммуникативно-ориентированной классификации ошибок, можно отметить, что в диктанте более всего проявляется влияние родной фонетической системы на восприятие учащимися звуков русской речи, вследствие чего омофонами становятся некоторые совершенно непохожие для русскоговорящего слова, такие как *собаки* и *сапоги*, *пить* и *бить*. Е.Л. Бархударова отмечает: «... фонетическая интерференция в русской речи иностранцев достаточно часто определяется особенностями структуры слога, а также слоговой структуры слова в родном языке» [5, с. 325]. Выявленные нами в ходе проверки грамматические ошибки подтверждают тот факт, что «трудности усвоения учащимися одних категорий или явлений русской грамматики объясняются интерферирующим влиянием родного языка, тогда как других – её объективной сложностью, ибо эти ошибки связаны с категориями, вообще отсутствующими в ряде языков» [6, с. 78]. Синтаксические ошибки, допущенные иностранными студентами, обусловлены или недостаточным пониманием логической связи элементов текста, которую передаёт какой-либо союз, или «смешением» отдельных союзов (по форме: *что* – *чтобы*, по значению: *когда* – *пока*).

Вслед за Т.М. Бальхиной мы предполагаем, что «при коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки оцениваются дифференцированно в зависимости от влияния на понимание речи как коммуникативно значимые («сильные» ошибки) и коммуникативно незначимые («слабые» ошибки). Коммуникативно значимые ошибки препятствуют пониманию смысла высказывания, то есть делают затруднительным или невозможным продолжение коммуникации по ряду причин. Коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются отступлением от тех или иных норм изучаемого языка, но не препятствуют пониманию смысла высказывания в целом» [7, с. 160].

Таким образом, для предупреждения ошибок, возникающих в процессе обучения русскому языку как иностранному, полагаем, что возможно использование следующих методов и приёмов:

1) разъяснение природы и причин появления ошибок на следующих после диктанта занятиях (с использованием дополнительного материала, многократно и в различных контекстах демонстрирующей возможности сочетаемости лексических единиц и синтаксических конструкций в русском языке);

2) детальная разработка и многократное использование упражнений и заданий, где потенциально ожидаются ошибки (например, при использовании союзов *после/после того, как; из-за/из-за того, что* и т. д.);

3) регулярная практика повторения правил и норм русского языка, постоянный контроль в виде дополнительных проверочных работ и т. д.;

4) многократное повторение и заучивания отдельных слов;

5) постоянная тренировка способности различать на слух нюансы звучания отдельных согласных звуков русской речи.

Библиографический список

1. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. Москва, 1972.
2. Маркова А.К. *Психология труда учителя*. Москва, 1993.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
4. Фомина Н.С. *Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному*. Available at: <http://e-kon-sept.ru/2015/15434.htm>
5. Бархударова Е.Л. *Лингвистические основы создания национально ориентированных курсов русской фонетики*. Москва: МГУ, 2007.
6. Булгакова Т.В. *Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков*. Ташкент: Фан, 1977.
7. Бальхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного*. Москва: Изд-во РУДН, 2007.

References

1. Homskij N. *Aspekty teorii sintaksisa*. Moskva, 1972.
2. Markova A.K. *Psichologiya truda uchitelya*. Moskva, 1993.
3. Azimov E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
4. Fomina N.S. *Kommunikativno znachimye i neznachimye oshibki v pis'mennoj rechi testiruemykh po russkomu yazyku kak inostrannomu*. Available at: <http://e-kon-sept.ru/2015/15434.htm>
5. Barhudarova E.L. *Lingvicheskie osnovy sozdaniya nacional'no orientirovannykh kursov russkoj fonetiki*. Moskva: MGU, 2007.
6. Bulgakova T.V. *Grammaticheskaya interferenciya i inye faktory, vliyayushchie na russkuyu rech' uzbekov*. Tashkent: Fan, 1977.
7. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo*. Moskva: Izd-vo RUDN, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.04.19

УДК 371

Ferzalieva A.T., *postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: angela25071984@mail.ru*

OPPORTUNITIES OF FURTHER EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN. The article is dedicated to a problem of development of musical talent of preschool children in terms of additional education. The relevance of the topic is due to the social order of society for the timely identification and development of children with signs of giftedness. Musical talent is one of the types of talent for art, the manifestations of which are observed in children of preschool age. The author considers a possibility of creating conditions for the development of musical talent of children in preschool educational organization by creating a club that implements an additional general development program. The following methods are used: theoretical analysis, method of generalization of pedagogical experience. The article presents features of organization of the club, discusses various forms of organization of activities with children in the framework of its functioning. The article may be of interest to practitioners of preschool educational organizations: teachers of additional education and music leaders.

Key words: giftedness, musical giftedness, preschool children, additional education, additional general educational programs, children's club.

A.T. Ферзалиева, аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: angela25071984@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме развития музыкальной одарённости детей дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. Актуальность темы обусловлена социальным заказом общества на своевременное выявление и развитие детей с признаками одарённости. Музыкальная одарённость является одним из видов одарённости к искусству, проявление которой наблюдаются у детей дошкольного возраста. В данной статье автор рассматривает возможность создания условий для развития музыкальной одарённости детей в дошкольной образовательной организации путём создания клуба, реализующего дополнительную общеразвивающую программу. В статье представлены особенности организации работы клуба, рассматриваются различные формы организации деятельности с детьми в рамках его функционирования. Статья может представлять интерес для практических работников дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: одарённость, музыкальная одарённость, дети дошкольного возраста, дополнительное образование, дополнительные общеразвивающие образовательные программы, детско-взрослый клуб.

На современном этапе всё больше внимание уделяется проблеме раннего выявления и развития детской одарённости, что находит отражение в нормативных документах, регламентирующих сферу современного российского образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 № 1155, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010 № ПР-271 и др.). Согласно представленным документам, необходимость своевременного диагностирования и развития детской одарённости связана с потребностью современного общества в людях с нестандартным, креативным мышлением, обладающих большим творческим потенциалом, способных развивать различные сферы человеческой деятельности, что в будущем приведёт к развитию общества в целом.

В связи с социальным заказом наблюдается рост научных исследований по данной проблеме, предлагающих различные концепции, стратегии и модели развития одарённости детей. Одарённый человек – это, прежде всего, одарённая личность и для успешного развития его природных задатков необходима соответствующая среда. Отличительной особенностью современных исследований является рассмотрение одарённости с точки зрения возможности ее развития при создании определенных условий (Н.А. Вершинина, Н.И. Гердт, И.Е. Емельянова, Ю.А. Моксаева, Э.А. Сухачева, Л.В. Трубайчук и др.). Исследователи утверждают, что развитие одарённости детей дошкольного возраста возможно при организации образовательной деятельности, направленной на раскрытие его потенциальных возможностей, склонностей. Способности, являющиеся одним из основных компонентов одарённости, развиваются у ребёнка при погружении его в соответствующий вид деятельности, при этом психологические и индивидуальные особенности детей определяют особенности организации процесса обучения [1 – 10].

Анализ возможностей дополнительного образования позволил нам рассматривать данную систему с точки зрения развития детской одарённости. Так, в качестве основной задачи дополнительного образования выступает создание условий для саморазвития и самореализации детей в едином образовательном пространстве. Этот ориентир определяют действующие нормативно-правовые документы. В «Концепции развития дополнительного образования детей на период до 2020 г.» миссия дополнительного образования в России определяется как открытое образование, обеспечивающее право человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение [4].

Статья 75 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гласит, что на выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности, направлено дополнительное образование, в рамках которого осуществляется деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных программ, разработанных с учетом возрастных и индивидуальных способностей детей [10]. Действующие нормативные документы определяют основную цель реализации программ дополнительного образования – индивидуализация образования с целью повышения качества образовательного процесса, удовлетворения познавательных и творческих интересов и склонностей детей.

Далее представим мнение некоторых современных исследований на проблему соотношения и значения основного и дополнительного образования. Члены авторского коллектива, разработавшего методическое пособие «Художественная одарённость и её развитие в школьные годы» (А.А. Адашкина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.Б. Никитина, Н.Ф. Чубук), высказывают предложение о переименовании «основного» и «дополнительного» образования в «обязательное» и «свободное». По мнению исследователей, укоренившееся в

нормативных документах название «дополнительное образование» не позволяет в полной мере оценить и принять всю важность данного вида образовательной деятельности, несмотря на то, что профессиональное становление многих людей происходит в процессе творческого саморазвития именно в рамках дополнительного образования [11].

Оценивая целевые ориентиры реализации основного и дополнительного образования, исследователи приходят к выводу о значимости организации, как основного, так и дополнительного образования детей, при этом выделяя в качестве отличительной особенности дополнительного образования ориентацию на развитие личности и формирование «картины мира» человека. Так, А.П. Панфилова, анализируя целевые ориентиры двух видов образования, приходит к выводу об их различии. Если в основном образовании образовательная деятельность проектируется, исходя из уровня развития обучающихся, то в дополнительном образовании проектируется поливозрастное образование, ориентированное на развитие личности. Различие автор видит также в инвариативности и стандартизации общего образования и относительной свободе вариативных образовательных маршрутов и индивидуальных траекторий развития в дополнительном [2].

А.И. Савенков для развития детской одарённости считает принципиально важным перераспределение нагрузки между основным и дополнительным образованием. Автор, анализируя современное состояние системы образования, приходит к выводу, что основное образование является необходимым, но не гарантирует, что полученный уровень образования будет достаточен для дальнейшей успешной творческой реализации личности в различных сферах деятельности. Понимание этой проблемы приводит к осознанию необходимости реализации программ дополнительного образования и определяет значимость использования всего арсенала дополнительного образования [7, с. 338].

Одарённые дети отличаются индивидуальным темпом развития, что затрудняет процесс их обучения по основным образовательным программам, не предусматривающих выход за рамки программы. Тогда как, анализируя *принципы разработки учебных программ для одарённых детей*, выделенных зарубежными исследователями (М. Карне, Дж. Рензулли, М.У. Ильямс, А. Шведел), мы видим, что организовывая образовательную деятельность с детьми с признаками одарённости, необходим учёт специфики их интересов, соответствие их стилю усвоения, а также поддержка и отсутствие ограничений для детей в более глубоком изучении интересующей их темы [7, с. 348].

Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости расширения образовательного пространства, реализации идеи свободного образования. Данные проблемы решаемы в условиях дополнительного образования и дают возможность выбора индивидуальной траектории развития детской одарённости, не ограничиваясь нацеленностью на конкретный результат.

Обучение детей по дополнительным программам может осуществляться как в учреждениях дополнительного образования, так и в общеобразовательных организациях, но, учитывая специфику работы с детьми дошкольного возраста и продолжительность пребывания ребёнка в дошкольной образовательной организации, мы считаем целесообразным организовать обучение по дополнительным программам в условиях ДОО. Основные четыре модели организации дополнительного образования в общеобразовательных организациях выделены в «Методических рекомендациях по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях» (Приложение к письму Минобрнауки РФ от 11.06.2002 № 30-51-433/16). Первая модель отличается наличием различных кружков и студий, не связанных между собой. Их появление определяется возможностями образовательной организации, на базе которой реализуются дополнительные программы. Вторая модель характеризуется наличием творческих лабораторий, хобби-центров, экспедиций, то есть присутствуют оригинальные формы работы, которые не функционируют как единая система дополнительного образования. Третья модель – организация дополнительного образования на основе единой образовательной программы, реализуемой совместно с социальными партнерами (учреждения дополнительного образования, учреждения культуры и т. д.). Четвёртая модель – это интеграция основного и дополнительного образования с учётом основных концептуальных идей, способствующая развитию организации в целом [5].

Основной формой организации дополнительного образования в дошкольных образовательных организациях на сегодняшний день является первая модель, так как реализуемые дополнительные программы, в основном, определяются наличием определенных условий и специалистов, имеющих право осуществлять образовательную деятельность в данном направлении. Как правило, имеющиеся материально-технические и кадровые ресурсы дошкольных образовательных организаций позволяют организовать дополнительное образование в разных направлениях (художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, техническое и т. д.).

Такая форма организации дополнительного образования в дошкольных образовательных организациях имеет свои преимущества и недостатки. Наличие большого количества кружков, студий и секций различной направленности позволяет выбрать направление развития в соответствии с имеющимися у ребёнка потребностями и интересами, но есть и очевидный недостаток: современные родители готовы развивать ребёнка во всех направлениях, при этом не всегда учитывают желание ребёнка, его физическую и психологическую готовность. Так, ребёнок с признаками художественной одарённости может по инициативе роди-

телей заниматься в спортивной секции, а ребёнок с предпосылками хореографической одарённости – в кружке технической направленности. Исходя из этого, большая ответственность ложится на педагогов в осуществлении своевременно информирования и просвещения родителей в вопросах проявления и развития определённых способностей, склонностей и интересов их детей.

В рамках данной статьи мы рассматриваем возможность развития музыкальной одарённости детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. Музыкальная одарённость является одним из видов одарённости к искусству, которая проявляется у детей именно в дошкольном возрасте. Определяя сущность музыкальной одарённости, мы опираемся на определение, данное Б.М. Тепловым – «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит успешность занятий музыкальной деятельностью» [9, с. 78]. В качестве признаков музыкальной одарённости мы выделяем устойчивый интерес к музыкальной деятельности, музыкальные способности, превышающие возрастную норму музыкального развития детей дошкольного возраста, а также творческие проявления детей в музыкальной деятельности.

Дополнительное образование по музыкальному воспитанию в ДОО может быть реализовано в различных формах. В Приказе Министерства образования и науки РФ от 26 июня 2012 г. № 504 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей» предлагаются следующие формы организации дополнительного образования детей: объединения по интересам (клубы, студии, оркестры, творческие коллективы, ансамбли, группы, секции, кружки, театры и другие) [6]. Отметим особенности организации некоторых форм.

Кружок представляет собой объединение детей в группу по интересам для углубленного изучения какого-либо предмета или вида деятельности, в данном случае, группу детей, объединённых интересом к музыкальной деятельности.

Студия, по определению Н.А. Соколовой [8], это творческий коллектив детей и педагогов, объединённый общей целью, задачами, ценностями совместной творческой художественной деятельности. Содержание деятельности студии выстраивается вокруг одного доминирующего предмета. Например, в ДОО может быть организована студия по обучению игре на музыкальных инструментах К. Орфа.

Ансамбль представляет собой детское объединение, творческий коллектив, состоящий из групп исполнителей по отдельным видам искусства. В дошкольной образовательной организации могут быть представлены такие ансамбли, как ансамбль ложарей, народной песни и т. д.

Для развития музыкальной одарённости детей мы предлагаем такую форму организации дополнительного образования как клуб, под которым мы понимаем постоянно обновляющееся детско-взрослое объединение, осуществляющее свою деятельность на базе ДОО. Отличительной особенностью клуба является объединение его участников по интересам. В рамках организованного нами клуба, объединение детей происходит по принципу проявления интереса к музыкальной деятельности, а взрослых по принципу заинтересованности в музыкальном развитии детей. Участниками клуба являются дети, педагоги и родители. Деятельность клуба в рамках нашего исследования осуществлялась в трех направлениях: взаимодействие с детьми, взаимодействие с родителями и взаимодействие с социальными партнерами. Рассмотрим подробнее содержание деятельности каждого направления.

Взаимодействие с детьми предполагало реализацию дополнительной общеразвивающей программы, направленной на развитие компонентов музыкальной одарённости (музыкальные способности, интерес и инициативность, творческие проявления в музыкальной деятельности). Для музыкально одарённого ребёнка музыка является предметом интереса, который побуждает его к музыкальной деятельности, проявлению и развитию творческих способностей. Особенно важна эмоциональная насыщенность образовательной деятельности, способствующая творческому подходу в решении образовательных задач. Поэтому одним из условий организации занятий с музыкально одарёнными детьми является поддержание и развитие интереса к музыкальной деятельности через различные формы.

В качестве основных форм организации деятельности для развития музыкальной одарённости у детей старшего дошкольного возраста в рамках реализации дополнительной программы мы выделили совместную деятельность ребёнка со взрослыми и с другими детьми и самостоятельную деятельность [1, с. 184]. *Совместная деятельность* ребёнка со взрослым предполагает партнерскую форму организации деятельности и включает в себя индивидуальные, подгрупповые, групповые и коллективные формы организации деятельности. В групповых формах мы проводили типовые, тематические, доминантные, комплексные музыкальные занятия, музыкальные гостиные, вечера досуга, посещение концертов в рамках взаимодействия с социальными партнерами.

Коллективные (подгрупповые) формы предполагали объединение в группы детей с целью совместной подготовки к выступлениям, работы над коллективными проектами и т. д. *Индивидуальные формы* позволяли индивидуализировать обучение. Преимуществом данной формы является возможность выбора методов, средств, приемов и содержания обучения в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями ребёнка. Основой для индивидуальной формы организации обучения может быть индивидуальный образовательный маршрут ребёнка с признаками музыкальной одарённости, который может быть

реализован через индивидуальные развивающие занятия, целенаправленную организацию свободной деятельности, участие в конкурсах, создание портфолио. Отметим, что в отличие от музыкальных занятий в рамках реализации основной образовательной программы, содержание занятий носило менее стандартизированный характер и позволяло учитывать индивидуальные интересы и потребности каждого ребёнка.

Следующее направление – взаимодействие с родителями – мы осуществляли в различных формах, таких, как: музыкальные гостиные («Природа и музыка», «Музыка П.И. Чайковского для детей», «Сказка в музыке» и др.), проектная деятельность (совместные проекты с детьми), семинары-практикумы («Музыкальная одарённость и особенности её проявления», «Музыкальная среда в семье», «Персональное музыкальное пространство ребёнка в семье» и т. д.). Для также родителей проводились обучающие занятия для ознакомления с музыкальными компьютерными технологиями, способствующими развитию музыкальных способностей детей и расширению знаний в области музыкального искусства

(музыкальные компьютерные программы, игры, приложения для смартфона и др.). Большое значение имели встречи, организованные с целью совместной музыкальной деятельности, такие как «Семейный оркестр», «Музыкальные посиделки» и др. Взаимодействие с социальными партнерами осуществлялось в форме тематических встреч, концертов, игровых развлекательных программ, что обеспечивало поддержание у детей интереса к музыке, способствовало обогащению индивидуального опыта и расширению музыкального кругозора.

Таким образом, развитие музыкальной одарённости детей дошкольного возраста в условиях дополнительного образования обеспечивается за счёт возможности погружения ребёнка в музыкально-образовательную среду, предоставления ему право выбора видов музыкальной деятельности, учёта склонностей, интересов и индивидуальных предпочтений в выборе музыкального репертуара. В предложенной нами форме организации дополнительного образования (детско-взрослый клуб) развитию музыкальной одарённости детей дошкольного возраста способствует творческое взаимодействие всех его участников.

Библиографический список

1. Гогоберидзе А.Г. *Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения*: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург, 2014.
2. *Дополнительное образование: менеджмент образовательных услуг*: учебник для бакалавриата. Под редакцией А.П. Панфиловой, П.А. Бавиновой. Москва, 2018.
3. Зырянова С.М. Принцип интеграции в музыкально-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012; 6 (21): 151 – 156.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 г. № 2765-р. Available at: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83>
5. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях: приложение к письму Минобрнауки Российской Федерации от 11.06.2002 г. № 30-51-433/16. Available at: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/10/Project_DOD.pdf
6. Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июня 2012 г. № 504.
7. Савенков А.И. *Психология детской одарённости: учебник для бакалавриата и магистратуры*. 2-е изд., испр. и доп. Москва, 2016.
8. Соколова Н.А. *Педагогика дополнительного образования детей*: учебное пособие для студ. пед. вузов. Челябинск, 2010.
9. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей. Способности и одарённость*: избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985; Т. 1.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № Ф3-273.
11. *Художественная одарённость и ее развитие в школьные годы*: методическое пособие. А. Мелик-Пашаев, З.В. Новлянская, А.А. Адашкина и др. Москва, 2010.

References

1. Gogoberidze A.G. *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya*: uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. Sankt-Peterburg, 2014.
2. *Dopolnitel'noe obrazovanie: menedzhment obrazovatel'nykh uslug*: uchebnik dlya bakalavriata. Pod redakciey A.P. Panfilovoy, P.A. Bavinovoy. Moskva, 2018.
3. Ziryanova S.M. Princip integratsii v muzykal'no-esteticheskom vospitanii detey doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 6 (21): 151 – 156.
4. *Konceptsiya Federal'noy celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'sta Rossijskoj Federacii ot 29.12.2014 g. № 2765-r. Available at: <https://minobrnauki.ru/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83>
5. *Metodicheskie rekomendatsii po razvitiyu dopolnitel'nogo obrazovaniya detey v obsheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyah*: prilozhenie k pis'mu Minobrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 11.06.2002 g. № 30-51-433/16. Available at: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/10/Project_DOD.pdf
6. *Ob utverzhdenii Tipovogo polozheniya ob obrazovatel'nom uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 26 iyunya 2012 g. № 504.
7. Savenkov A.I. *Psihologiya detskoy odarennosti: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva, 2016.
8. Sokolova N.A. *Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya detey*: uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov. Chelyabinsk, 2010.
9. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nykh sposobnostey. Sposobnosti i odarennost'*: izbrannye trudy: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1985; T. 1.
10. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* ot 29.12.2012 g. № FZ-273.
11. *Hudozhestvennaya odarennost' i ee razvitiye v shkol'nye gody*: metodicheskoe posobie. A. Melik-Pashaev, Z.V. Novlyanskaya, A.A. Adaskina i dr. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 14.05.19

УДК 37.02

Fotieva I.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru
Kirilin K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kirilink@bk.ru

JOURNALISTIC ETHICS: PROBLEMS OF TEACHING. The article analyzes teaching professional ethics of a journalist in a modern university. The authors emphasize the importance of this discipline for enhancing the moral consciousness and self-consciousness of representatives of the media sphere, the formation of their ability to ethical reflection. At the same time, a number of problems are noted: excessive simplification of professional ethical issues in the teaching of this discipline; the desire to formalize the processes of moral choice of a future journalist; pragmatization of the proposed recommendations. According to the authors, firstly, the professional ethics of a journalist as a training course should be built as an integral system, where basic ethical principles should be demonstrated as a foundation for solving practical issues. Secondly, students should take professional morality in a broad sense, realize its inseparability from their personal orientation as members of society as a whole.

Key words: morality, ethics, professional ethics of journalist, problems of teaching professional ethics.

И.В. Фотиева, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru
К.А. Кирилин, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: fotieva@bk.ru

ЖУРНАЛИСТСКАЯ ЭТИКА: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье проводится анализ преподавания основ профессиональной этики журналиста в современном вузе. Подчеркивается важность данной дисциплины для повышения нравственного сознания и самосознания представителей медиасферы, формирования их способности к этической рефлексии. Одновременно отмечается ряд проблем: чрезмерное упрощение профессионально-этических вопросов в преподавании данной дисциплины; стремление формализовать процессы морального выбора будущего журналиста; прагматизация предлагаемых рекомендаций. По мнению авторов, во-первых, профессиональная этика журналиста как дисциплина должна быть выстроена как целостная система, где базовые этические принципы должны быть продемонстрированы как фундамент для решения практических вопросов. Во-вторых, обучающиеся должны воспринимать профессиональную мораль в широком смысле, осознать ее неотрывность от их личностной ориентации как членов социума в целом.

Ключевые слова: мораль, этика, профессиональная этика журналиста, проблемы преподавания профессиональной этики.

Введение

Решение нарастающих этических проблем в медиасфере невозможно без повышения морального сознания её акторов и, в первую очередь, их способности к этической рефлексии. Именно на это нацелено преподавание дисциплины «профессиональная этика журналиста». Но сегодня данная дисциплина претерпевает определенный кризис.

Профессиональная этика журналиста, как и любая другая прикладная этика, означает конкретизацию базовых этических принципов и норм в применении к конкретной-предметной области. Соответственно, учебники по данной дисциплине построены традиционным образом: вначале дается более или менее сжатый и часто излишне упрощенный пересказ основных этических подходов и концепций, вторая же часть, часто практически без связи с первой, посвящена разбору типовых нравственных ситуаций и конфликтов в журналистской практике. На первый взгляд, это вполне логичный подход, но при этом можно отметить ряд серьезных проблем.

Дискуссии

В настоящий момент можно выделить два основных уровня интерпретации самой сферы журналистской этики. **Первый** из них отражает ближайшие проблемы и требования, связанные с основными отношениями, складывающимися в данной профессии: «отношение к обществу в целом или отдельным его группам, с которыми индивид взаимодействует; отношение к самому процессу деятельности; отношение к другим участникам трудового процесса (к коллегам, авторам и пр.)» [1, с. 27]. Очевидно, что на данном уровне возникает множество повседневных нравственных задач, которые должен решать каждый работник сферы СМИ (и, шире, медиасферы в целом) в конкретной ситуации. И многие авторы сводят всю профессиональную этику к нахождению более или менее формально-универсальных приемов к решению данных задач; этой же цели служат профессионально-этические кодексы, а также разбор «типовых» ситуаций. Вот типичный пример: «Вы занимаете высокую должность в отделе связей с общественностью одной международной производственной компании. Ваша основная обязанность – внутренняя связь с персоналом. Три дня назад президент вашей компании сообщил прессе об устранении экологического риска в производственном процессе вашей компании, который до этого успел привлечь к себе широкое внимание общественности. Сотрудница, ответственная за устранение риска – ваш хороший друг. Умер член ее семьи, и ей очень трудно. Вы беспокоитесь о своей коллеге и вдруг случайно узнаете, что на самом деле экологический риск не устранен и по-прежнему представляет опасность. Душевное состояние вашей коллеги таково, что она даже не осознает своей ошибки. Вы опасаетесь, что сказать ей об этом означает навредить вашей дружбе, а ведь сейчас это одна из немногих положительных вещей в ее жизни. Вы также боитесь, что если о недостоверности заявления президента компании, то ваша коллега, скорее всего, будет уволена, а это только усугубит ее депрессию. Кроме того, вас, безусловно, беспокоит то, что средства массовой информации станут известно истинное положение дел – даже несмотря на то, что в заблуждение их ввели непреднамеренно. Как вы поступите?» [2, с. 7 – 8].

Кроме того к данному уровню можно отнести многочисленные исследования и, соответственно, издания, в которых акцентируются и анализируются отдельные аспекты профессионально-этических проблем. В качестве примера можно привести «Руководящие принципы гендерно-этической журналистики: учебное пособие по гендерно-этической журналистике и надлежащей политике медиакорпораций». Главными этическими проблемами в данном учебном пособии становятся, во-первых, недостаточная представленность женщин в публикациях, во-вторых, часто встречающаяся, по мнению авторов, некорректность высказываний, касающихся женщин: «Такие исследования, как Проект мониторинга глобальных СМИ, показывают, насколько неизменным остаётся уровень маргинализации женщин в новостях. В 2010 году, по данным ПМГСМИ, женщины составляли всего 24% от общего числа людей, которых можно было увидеть либо о которых можно было услышать или прочитать в новостях» [3, с. 4]. Отдельные учебные пособия посвящены, безусловно, важной теме саморегулирования журналистского сообщества: «Саморегулирование – обязательство ориентированных на качество работников СМИ поддерживать диалог с общественностью. В целях рационального и независимого рассмотрения вопросов, вызывающих обоснованную обеспокоенность, создается механизм подачи жалоб. Разумеется, участвовать в таком диалоге будут только те средства массовой информации, журналисты, редакторы и владельцы которых стремятся выпускать ответственные издания. Саморегулирование может быть организовано, как в рамках отрасли, так и отдельного СМИ. Утверждая стандарты, саморегулирование способствует сохранению доверия общества к средствам массовой информации... Саморегулирование СМИ помогает убедить общество в том, что свободные средства массовой информации не безответственны. В то же время саморегулирование защищает право журналистов на независимость и на то, чтобы осуждение за профессиональные ошибки исходило не со стороны властей, а со стороны коллег» [4, с. 10 – 11].

Нет сомнения, что этот первичный уровень и предлагаемые методы работы на нем имеют определенную ценность. Но существенный недостаток их состоит не только в ограниченности уровня самих проблем, но и в том, что сотрудник сферы СМИ здесь представляется: а) идеально-нравственным субъектом (то есть всегда и безусловно озабоченным лишь тем, чтобы принять этические вы-

веренное решение); б) рациональным субъектом, то есть умеющим и желающим рационально разрешить возникший моральный конфликт. Такой подход отражает все еще господствующую на Западе утилитаристскую доктрину, которая неоднократно подвергалась критике, прежде всего, за ее утопичность, слабый учет жизненных реалий.

Поэтому наряду с первым активно развивается и **второй** уровень анализа профессионально-этических проблем журналистики. При разнородности подходов и точек зрения разных авторов, их объединяет, во-первых, большая масштабность охвата рассматриваемых вопросов, во-вторых, их более глубокая проработанность, попытка серьезно осмыслить основные тенденции в данной сфере на уровне всего мирового сообщества. Так, например, в одной из работ выделяется ряд глобальных проблем мировой журналистики, к которым автор относит:

- проблему коррумпированности, поясняя, что под этим следует понимать, скорее, «...не прямое взяточничество, а готовность позволить ограничить свою журналистскую независимость. Этому способствует все большее «давление актуальности» – то есть журналистам предлагают материалы PR, значительно облегчая работу и экономя время. При этом фальсифицируются факты, или, по меньшей мере, показываются односторонне... Коррумпированность проявляется также в широкой сфере «политической корректности», где выверение языка иногда имеет следствием фальсификацию содержания» [5, с. 76].

- проблему гонки за сенсациями, когда «...предпочтение отдается эффектам и сенсациям, так как реципиента в первую очередь необходимо привлечь, а не информировать. Психологи давно отмечают, что из-за тенденции постановки сенсации в центр сообщения, меняется взгляд реципиентов на реальность, вплоть до полного ее искажения. Например, постоянный читатель желтой прессы гораздо сильнее чувствует свое существование под угрозой преступления, чем читатель серьезной еженедельной газеты. Чаще всего в ответ на это приводится тот аргумент, что потребителю дается то, что он хочет. С тем же аргументом императоры когда-то предлагали массам гладиаторские бои и публичные казни. Впрочем, аргумент спроса и предложения даже не индифферентен с моральной точки зрения, а определенно включает аморальное, в конце концов, в этом и состоит спрос. И, наконец, давно известное достоинство рекламной психологии в том, что спрос может быть создан» [5, с. 77 – 78].

- проблему нарушения частной сферы. «Целые... рубрики живут только за счет того, что делают частную сферу, и не только выдающихся личностей, общественной темой» [5, с. 78].

- проблему увеличивающейся экономизации журналистики. «Эта проблема является ключом ко многим современным областям конфликтов журналистики. Здесь возникает очевидный вопрос: зачем вообще журналистская мораль, если журналистика является просто бизнесом?» [5, с. 82].

Очевидно, что здесь автор не только обозначил ключевые проблемные аспекты современного медиа-бизнеса, но и вплотную подошел к самому «верхнему» уровню этики: выявлению **причин** этих проблем и поиску **путей** их решения. К его выводам мы вернемся ниже, а сейчас обратимся к трудам одних из самых известных современных специалистов в области профессиональной журналистской этики, которые, говоря о конкретных проблемах современного медиасообщества, пытаются построить их решение именно на теоретическом осмыслении тенденций развития современной (пострациональной) морали. «Пострациональная (пострационализированная) мораль не вытесняет предшествующие типы морали на обочину нравственной жизни общества, не стремится пойти за ними по временной линейной последовательности или даже стать каким-то приращением к ним. Она определенным образом «надстраивается» над ними, обретает особые способы сосуществования на равных основаниях... При этом в изменяющемся обществе остаётся актуальной потребность в универсальных моральных нормах, но она удовлетворяется не за счёт ограничений для иных ценностных ориентаций, а по принципам дополнительности и аксиологического плюрализма... Пострациональная мораль отрывается от... форм маркировки и сертификации идеологических клише типа «наш – не наш», «правый – центрист – левый», принадлежащий к «моральному большинству» или ко «всево-можным отклоняющимся меньшинствам»... Важнее всего уберечь свободу выбора из числа высветившихся наиболее эффективных альтернатив, не уклоняясь при этом от морально-политической ответственности за акт выбора, за решения и последствия, сохраняя возможность постоянной корректировки целей и маршрутов движения...» [6, с. 332].

В рассуждениях подобного типа отчетливо видны как теоретические противоречия, так и сложность их практического приложения. Прежде всего, простое постулирование «множественности» и «взаимодополнительности» моралей не отвечает на классические вопросы: *какие именно* альтернативы биографий, выборов и пр., допустимы с моральной точки зрения? Как – конкретно, *какими механизмами* – могут взаимодополняться противоположные этические решения и принципы (ведь известно, что, например, существуют как взаимодополняющиеся, так и взаимоисключающие философские категории, и очевидно, что простым волевым решением вторым нельзя придать статус первых)? Каковы *критерии* моральности того или иного решения: ведь если вообще отвергнуть критерии выбора (если все решения являются равно моральными и допустимыми), то мораль как таковая теряет смысл? Тезис о множественности моралей и моральном плюрализме означает упорное смешивание базовых моральных *принципов* (по-видимому, неизменных) и моральных норм и тем более конкретных моральных реше-

ний, соответственно, меняющихся в зависимости от эпохи, культуры, ситуации. Простое постулирование некоей пострациональной морали путем фактической констатации и «указания» морального релятивизма не отвечает на насущные запросы ни современной этической теории, ни конкретной медиапрактики, ни формирования нравственно ответственного работника сферы СМИ.

Поэтому, на наш взгляд, в начале преподавания данной дисциплины необходимо уделить особое внимание основным вопросам этики и их современному пониманию и, в том числе, подчеркнуть, что усложненность современного личного и социального бытия означает не исчезновение базовых этических принципов, а, во-первых, их более глубокое осмысление и уточнение с учетом современных реалий, во-вторых, более сложный и опосредованный (дедуктивно-индуктивный) путь перехода от них к конкретной практике.

В учебном пособии Т. Волека, которое мы цитировали выше, предлагается ряд моделей/алгоритмов анализа ситуации и принятия решений. Один из них – «Ящик Поттера», который состоит из восьми этапов. В процессе его реализации необходимо: «...как можно объективнее определить ситуацию (ячейка «Определение»); перечислить затронутые в данной ситуации ценности и сравнить значение этих ценностей (ячейка «Ценности»); сформулировать принцип наподобие категорического императива для каждой из ценностей (ячейка «Принципы»); рассмотреть другие общие этические принципы, которые подходят к данной ситуации (например, это может быть принцип наибольшего блага для наибольшего количества); для каждого принципа ответить на вопрос: «К кому я проявляю лояльность, если буду действовать на основе этого принципа?» (ячейка «Обязательства»); спросить себя, нет ли в данной ситуации еще каких-нибудь людей или групп, перед которыми у вас есть обязательства; выбрать вариант действий, соответствующий наиболее важным ценностям, принципам и обязательствам; проанализировать последствия вашего решения» [2, с. 9].

Нетрудно видеть, что, с одной стороны, данный алгоритм вполне может работать во многих ситуациях, но, с другой стороны, он не дает общей системы и общей точки отсчета участнику медиа-процесса. Он предлагает хороший ответ на вопрос «как?», но не отвечает на вопрос «почему?» (классический вопрос этики «почему надо быть моральным?»)

Поэтому, переходя ко второму разделу преподавания, следует поставить перед учащимися два закономерных вопроса:

1. Какие из базовых принципов играют основную роль в моральной ориентации современного сотрудника медиасферы и, в первую очередь, профессионального журналиста, и СМИ и почему?

2. Как эти принципы преломляются в повседневной практике?

По данным вопросам целесообразно организовать ряд дискуссий, и в качестве базового этического принципа можно предложить учащимся обсудить выдвинутый К.-О. Апелем принцип *ответственности* в качестве базового [см. 7]. Это обусловлено тем, что, на наш взгляд, данный принцип можно обосновать и с сущностной стороны, и со структурно-функциональной (то есть показать, в чем конкретно и как этот принцип должен реализовываться на практике).

С *сущностной* стороны принцип ответственности:

а) отражает определенный и необходимый этап развития самой личности – нравственно и социально зрелой, способной отвечать за свои поступки;

б) соответствует реальному факту взаимосвязанности всех членов социума и, соответственно, взаимовлияния; постоянно растущего поля тех, на кого поступок данной личности (группы) окажет прямое или косвенное воздействие, что особенно актуально в эпоху глобализации;

в) отражает разумность индивида – и как данность, и как задачу.

Указанные аспекты играют роль *обоснования* морали для индивида и, в частности, для студента. В самом деле: необходимой предпосылкой моральной рефлексии – которая сама по себе является необходимой предпосылкой формирования нравственно зрелой личности – является постановка самого вопроса о том, почему вообще индивид должен сам, а не под чьим-либо давлением, строить свою жизнь согласно этическим принципам. Причем, важно то, что эта предпосылка совсем не обязательно является чисто моральной – она может быть и вполне прагматической, рациональной. Глубокое осознание того факта, что все члены социума неразрывно взаимосвязаны; что, следовательно, поступок одного создает прецедент, порождает множество аналогичных поступков; что последнее уже создает определенную атмосферу в социуме, которая «аукается» ему самому – является достаточным стимулом для размышления на моральные темы. Апелляция же к разумности и зрелости личности, как правило, затрагивает многих учащихся, пробуждая потребность соответствовать некоему идеалу личности.

Со *структурно-функциональной* точки зрения, принцип ответственности, в применении к СМИ, включает в себя – что важно и показательно – не только традиционные нормы и требования морали, но и те, которые на первый взгляд явно выходят за рамки этической сферы:

а) ответственность за качество журналистского материала, а именно:

- язык;
- стиль;
- достоверность информации
- адекватность понимания темы и глубина ее разработки;

б) ответственность за этический компонент материала в узком смысле (учет проблем взаимоотношений всех участников медиа-процесса)

в) ответственность за последствия выхода в свет данного материала не только для непосредственно затронутых лиц и групп, но и общества в целом («планетарная ответственность» Апеля).

Заключение

1. Профессиональная этика журналиста как дисциплина должна быть прежде всего выстроена как целостная система. Базовые этические принципы должны быть не просто декларированы, но продемонстрированы как фундамент для решения практических вопросов.

2. Студенты должны воспринимать профессиональную мораль в широком, а не в традиционно узком смысле; осознать ее неотрывность от их личностной ориентации как членов социума в целом. Иными словами, этически ответственный журналист – это человек, а) обладающий гражданским сознанием, б) достаточно эрудированный, знающий и «умеющий учиться», в) способный самостоятельно мыслить, причем в рамках не только данной ситуации, но тенденций развития общества в целом, в) воспринимающий свою профессию в первую очередь не как средство зарабатывания денег или социального статуса, но как механизм позитивного влияния на развитие общества.

Библиографический список

1. Лазутина Г.В. *Профессиональная этика журналиста*. Москва: Аспект-Пресс, 2006.
2. Волек Т. *Журналистская этика*. Пер. с англ. Санкт-Петербург: Институт развития прессы. Северо-Запад, 2002.
3. *Руководящие принципы гендерно-этической журналистики: учебное пособие по гендерно-этической журналистике и надлежащей политике медиакорпораций*. Редакторы Ф. Ли, С. Макаража, П. Мориньер. Всемирная ассоциация христианских коммуникаций, МФЖ, 2012.
4. *Путеводитель по саморегулированию СМИ*. Вена: Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе, 2008.
5. *Этика СМИ*. Москва: Кно Рус, 2003.
6. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. *Моральный выбор журналиста*. Тюмень: Центр прикладной этики ТюмГНГУ, 2002.
7. Апель К.-О. Понятие первичной взаимответственности как предпосылка планетарной макротики. *Философия без границ*. Москва: Издатель Воробьев А.А., 2001: 47 – 69.

References

1. Lazutina G.V. *Professional'naya `etika zhurnalista*. Moskva: Aspekt-Press, 2006.
2. Volek T. *Zhurnalist'skaya `etika*. Per. s angl. Sankt-Peterburg: Institut razvitiya pressy. Severo-Zapad, 2002.
3. *Rukovodyaschie principy genderno-`eticheskoy zhurnalistiki: uchebnoe posobie po genderno-`eticheskoy zhurnalistike i nadlezhashej politike mediakompanij*. Redaktory F. Li, S. Makaraja, P. Morinier. Vsemirnaya assotsiatsiya hristianskih kommunikacij, MFZh, 2012.
4. *Putevoditel' po samoregulirovaniyu SMI*. Vena: Organizatsiya po bezopasnosti i sotrudnichestvu v Evrope, 2008.
5. *Etika SMI*. Moskva: Kno Rus, 2003.
6. Bakshtanovskij V.I., Sogomonov Yu.V. *Moral'nyj vybor zhurnalista*. Tyumen': Centr prikladnoj `etiki TyumGNGU, 2002.
7. Apel' K.-O. Ponyatie pervichnoj vzaimootvetstvennosti kak predposylka planetarnoj makro`etiki. *Filosofiya bez granic*. Moskva: Izdatel' Vorob'ev A.A., 2001: 47 – 69.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 374.1

Gurov V.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department, Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Department of Theory and Practice of Education Management (Ufa, Russia), E-mail: elen-khamzin@yandex.ru
Khamzina Ye.V., senior teacher, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Department of Theory and Practice of Education Management (Ufa, Russia), E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

FINANCIAL LITERACY OF THE HEAD AS A TOOL OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE GENERAL SCHOOL FUNCTIONING IN ADVERSE SOCIAL CONDITIONS. The article deals with problems of schools operating in unfavorable social conditions. Research work on the identified problem on the basis of the Department of Theory and Practice of Education Management at the Institute of Education of the Republic of Belarus led to the development of an algorithm for their solution. The main idea of the project is to create a positive developing financial and educational environment in the school and in its socio-cultural space on the basis of systematic improvement of the level of competence of financial literacy of the head of the educational organization, members of the teaching staff, students and parents.

Key words: unfavorable social conditions, financial literacy, financial and economic competence, non-material motivation.

В.Н. Гуров, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и практики управления образованием, Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

Е.В. Хамзина, ст. преп. каф. теории и практики управления образованием, Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: elen-khamzin@yandex.ru

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕЙ ШКОЛОЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩЕЙ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье говорится о проблемах школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Исследовательская работа по обозначенной проблеме на базе кафедры теории и практики управления образованием Института развития образования РБ привела к выработке алгоритма их решения. Основная идея проекта заключена в создании позитивной развивающейся финансово-образовательной среды в школе и в её социокультурном пространстве на основе системного повышения уровня компетенции «финансовая грамотность» руководителя образовательной организации, членов педагогического коллектива, школьников и родителей.

Ключевые слова: неблагоприятные социальные условия, финансовая грамотность, финансово-хозяйственная компетенция, нематериальная мотивация.

Актуальность проблемы. Социально-экономические условия, в которых функционирует современная образовательная школа, требуют новых решений и нестандартных подходов. В настоящее время сельские и многие городские школы находятся в группе риска. Причины несколько: слабый кадровый педагогический состав, отсутствие использования в обучении интернет ресурсов, проблемы с русским языком у обучающихся и другие. Кроме того, имеют место ослабление контроля над успеваемостью детей со стороны родителей, недостаточное включение общественности в деятельность школы, низкая педагогическая культура родителей и других социальных институтов [1 – 12].

В тоже время, по мнению ряда учёных, «если семья ориентирована на образование, если она имеет достаточно высокий социальный статус (что определяется не только доходом, но и образованием обоих родителей), то ребёнок будет стараться учиться, будет видеть в обучении смысл, видя пример родителей» [5, с. 87].

Для большинства учеников сельской местности школа является единственным ресурсом для социального продвижения в перспективе, социальным лифтом.

Одной из важнейших причин неэффективного функционирования школ в Национальной Стратегии повышения финансовой грамотности 2017 – 2023 г. назван недостаточный уровень финансовой грамотности.

В современных условиях расширения использования финансовых услуг, усложнения и появления новых, трудных для понимания финансовых инструментов, вопросы финансовой грамотности населения стали чрезвычайно актуальными. Обеспечение личной финансовой безопасности становится важным фактором экономического благополучия людей. В национальных стратегиях практически всех стран выделяются приоритетные целевые группы и наиболее часто предпочтение отдается таким целевым группам, как учащиеся школ и вышедшие из учебных заведений; работающее население; граждане предпенсионного и пенсионного возраста.

В социально-экономической среде с обозначенными выше проблемами профессиональная управленческая деятельность руководителя общеобразовательной организации заметно усложняется. Руководитель общеобразовательной организации, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях, часто сам оказывается безоружным перед фактом собственной некомпетентности, финансовой неграмотности. Директора школ признаются, что принимают решения в ситуации неопределенности и больше всего их интересуют решения юридических и экономических вопросов, связанных со школой, где они работают. Вышесказанное требует разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по финансовой грамотности руководителей школ, находящихся в сложных социальных условиях.

Исследовательская база и сущность работы. Анализ литературы по проблеме, собственные исследования подтвердили вышесказанное. Базой исследования послужили работы, проводимые кафедрой теории и практики управления образованием Института развития образования Республики Башкортостан по повышению квалификации и профессиональной переподготовке руководителей общеобразовательных школ. В ходе исследования был разработан проект, в котором инструментом решения проблемы предложен культурно-образовательный центр, создаваемый как в отдельно взятой образовательной организации, так и в муниципалитете. Организаторами реализации этого проекта в нашем исследовании были руководители образовательных школ, проходившие обучение

на кафедре, а также руководители муниципальных методических служб, школьных методических служб, специалисты и отдельные учителя.

Нами была сформулирована проблема: финансовая грамотность руководителя школы как инструмент эффективного управления в неблагоприятных социальных условиях. Алгоритм решения проблемы следующий: повышение уровня финансовой грамотности руководителя образовательной организации; повышение уровня финансовой грамотности членов педагогического коллектива; повышение уровня финансовой грамотности школьников, родителей. Проектный подход позволил создать мотивирующую и развивающую атмосферу, как в образовательной организации, так и в населённом пункте муниципалитета. Первым этапом реализации проекта стала разработка модуля программы повышения квалификации «Организация финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации». Его внедрение в образовательный процесс позволило сформировать у руководителей соответствующие компетенции для эффективного управления.

Темами, составляющими образовательный модуль стали законодательные документы. В частности, статьи 99-104 Главы 13 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Экономическая деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования»; Концепция экономического развития РФ до 2020; Закон Российской Федерации от 17 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей»; финансово-хозяйственная деятельность образовательной организации и основы предпринимательства. Составляющие предпринимательской деятельности: целеполагание, мотивирующий подъем и бизнес-планирование; понятие и сущность финансовой грамотности как основы лидерской компетенции управления – директора общеобразовательной школы; технологии и инструменты управления финансами.

Особое внимание в структуре модуля было уделено пониманию того, что финансовая грамотность лежит в основе сформированности директора-лидера. В управлении ресурсами организации финансовая грамотность является ключевым критерием компетентности. Под *финансовой грамотностью* мы понимаем совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и повышению качества жизни. И соответственно, финансовая грамотность руководителя образовательной организации – это финансовое поведение руководителя, ведущее к улучшению благосостояния образовательной организации и повышению качества предоставляемых ею услуг.

В содержании последнего блока модуля представлены конкретные инструменты управления ресурсами образовательной организации. Один из них – это мотивация персонала. Важнейшей является нематериальная мотивация. Реализация этого инструмента базируется на потребностях пирамиды Маслоу. Использование метода нематериальной мотивации не требует дополнительных финансовых затрат, здесь необходим навык коммуникаций, повышающих самоуважения, умение перевести проблему в задачу и недовольство в мотив. Именно этому навыку обучались слушатели модуля. Кроме этого, в рамках обучения совершался перенос модели управления и мотивации персонала коммерческой организации на образовательную. В один ряд с инструментом нематериальной мотивации ставилось командообразование или тим-билдинг. Миссия проекта – создание особой позитивной культуры, развивающей финансово-образовательной среды, основанной на сотрудничестве и общности целей всех участников, непосредственных работников школы, учащихся, родителей и прочей

общественности, прямо или косвенно связанной с образовательной организацией.

В ходе исследования мы выделили два уровня новизны:

1) Конкретизация. Существующее понятие финансовой грамотности истолковано как совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению его собственного благосостояния и повышению качества его жизни. С точки зрения управления предприятием под финансовой грамотностью руководителя понимается совокупность тех же факторов в сфере его финансового поведения, но в масштабе организации и ведущих к улучшению благосостояния организации в целом и повышению качества предоставляемых ею услуг. Между тем современное государственное бюджетно-финансовое регулирование требует уточнения понятия финансовой грамотности в отношении руководителей муниципально-образовательных учреждений, её критериев оценки и степени влияния на управление качеством образования для отдельно взятого образовательного субъекта.

2) Дополнение. В рамках государственной стратегии повышения финансовой грамотности населения, рассматриваемый нами объект для проведения исследования не выделяется в отдельный сегмент, нуждающийся в финансовом развитии. Работа над проектом позволила расширить реализацию государственной программы дополнив целевую аудиторию муниципальными образовательными организациями, в лице их руководителей и сотрудников [4].

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 гг.». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации». Подготовлен Минтрудом России 23.06.2016 г. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=16035#022771108322834>
4. Теория и практика повышения качества деятельности образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций: учебное пособие. В.Н. Гуров, Р.Г. Мазитов, Д.В. Гуров, Р.Р. Исламов, Е.В. Гурова, П.В. Чурсина, Н.Р. Лютова, Д.М. Калугин, Ф.Ф. Каримов, Н.А. Иванцова, Е.В. Хамзина, Г.З. Дайнова, С.В. Малышко. НИЦ «АЭТЕРНА». Уфа, 2019.
5. Ефремова Е.А., Прикот О.Г., Виноградов В.Н., Гуров В.Н. На пути к успеху: феномен резильентной школы. *Учитель Башкортостана*. 2019; 2: 87 – 90.
6. Гуров В.Н., Хамзина Е.В. Формирование финансово-хозяйственной компетенции руководителей образовательных организаций общей школы (на примере фрагмента тренингового занятия). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы Международной научно-практической конференции*. 2018; 61 – 70.
7. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г. Качество подготовки руководителей общеобразовательных организаций. *Учитель Башкортостана*. 2018; 8: 3 – 8.
8. Гуров В.Н. Руководитель образовательной организации: модернизация профессиональной переподготовки и повышение квалификации на основе инновационной составляющей в контексте требований фгосов и профстандарта. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 9-10: 15 – 23.
9. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Рудаков А.М. Инновационная кластерная лаборатория как эффективная форма повышения качества образовательных комплексов на региональном и муниципальном уровнях. *Инновации в образовании*. 2016; 1: 23 – 34.
10. О школах в неблагоприятных социальных условиях... *Учительская газета. Сетевое издание*. Зарегистрировано Роскомнадзором 6 июля 2012 года. Эл. №. ФС77-50440. Available at: <http://www.ug.ru/article/997>
11. *Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом*. Джон Уитмор. ООО «Альпина Паблишер», Москва, 2012.
12. *Школы в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся»*. ИРО ГУ-ВШЭ И. Фрумин, М. Пинская, С. Косарецкий, Т. Плахотнюк, Москва, 2011.

References

1. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 sentyabrya 2017 g. № 2039-r «Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2023 gg.»*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903
2. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 13.07.2015) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Proekt Prikaza Ministerstva truda i social'noj zaschity RF «Ob utverzhdenii projekta professional'nogo standart "Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii"»*. Podgotovlen Mintrudom Rossii 23.06.2016 g. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=16035#022771108322834>
4. *Teoriya i praktika povysheniya kachestva deyatel'nosti obrazovatel'nyh kompleksov municipalitetov i otdel'nyh obrazovatel'nyh organizacij: uchebnoe posobie*. V.N. Gurov, R.G. Mazitov, D.V. Gurov, R.R. Islamov, E.V. Gurova, P.V. Chursina, N.R. Lyutova, D.M. Kalugin, F.F. Karimov, N.A. Ivancova, E.V. Hamzina, G.Z. Dajnova, S.V. Malysheko. NIC «A'ETERNA». Ufa, 2019.
5. Efremova E.A., Prikot O.G., Vinogradov V.N., Gurov V.N. Na puti k uspehu: fenomen rezil'entnoj shkoly. *Uchitel' Bashkortostana*. 2019; 2: 87 – 90.
6. Gurov V.N., Hamzina E.V. Formirovanie finansovo-hozhaystvennoj kompetencii rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij obschej shkoly (na primere fragmenta trenirovogo zanyatiya). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2018; 61 – 70.
7. Gurov V.N., Mazitov R.G. Kachestvo podgotovki rukovoditelej obsheobrazovatel'nyh organizacij. *Uchitel' Bashkortostana*. 2018; 8: 3 – 8.
8. Gurov V.N. Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii: modernizatsiya professional'noj perepodgotovki i povyshenie kvalifikacii na osnove innovacionnoj sostavlyayushej v kontekste trebovanij fgosov i profstandarta. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2016; 9-10: 15 – 23.
9. Gurov V.N., Mazitov R.G., Rudakov A.M. Innovacionnaya klaster'naya laboratoriya kak `effektivnaya forma povysheniya kachestva obrazovatel'nyh kompleksov na regional'nom i municipal'nom urovnyah. *Innovacii v obrazovanii*. 2016; 1: 23 – 34.
10. O shkolah v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah... *Uchitel'skaya gazeta. Setevoe izdanie*. Zaregistrovano Roskomnadzorom 6 iyulya 2012 goda. 'El No. FS77-50440. Available at: <http://www.ug.ru/article/997>
11. *Vnutrennyaya sila lidera. Kouching kak metod upravleniya personalom*. Dzhon Uitmor. ООО «Al'pina Publisher», Moskva, 2012.
12. *Shkoly v slozhnyh social'nyh kontekstah: «tonuschie» i «boryuschie»*. IRO GU-VSH E I. Frumin, M. Pinskaya, S. Kosareckij, T. Plahotnyuk, Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 371

Yudina A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University n.a. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru

SOCIO-CULTURAL TOLERANCE AS A FACTOR OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE CULTURE IN STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL SCHOOLS. The article presents an analysis of factors influencing how information and communication culture of higher education school students form in conditions of informatization of education on the one hand, and the virtualization of stratification systems, on the other. The author gives a detailed description of sociocultural tolerance as an important factor influencing the formation of information and communication culture in conditions of uncertainty and reveals the possibilities of effectively identifying a group of factors associated with it. It justifies the idea that in order to prevent informational deformation and distortion of communications, it

is necessary to use sociocultural tolerance, since it is most adequate to correct the perception of oneself and others in the context of sociocultural and informational uncertainty. The article reveals that sociocultural tolerance has a great influence on students' informational and communicative culture, and also that insufficient empathy, self-regulation, self-organization, reflection, sociocultural tolerance, cooperation, the prevalence of pragmatic values negatively affect the ability to master informational-communicative culture.

Key words: information and communication culture, information and communication environment, students, socio-cultural tolerance, higher education.

А.М. Юдина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлен анализ факторов, влияющих на формирование информационно-коммуникативной культуры студентов высшей школы в условиях информатизации образования с одной стороны, и виртуализации стратификационных систем, с другой стороны. Автором даётся развернутая характеристика социокультурной толерантности как важного фактора, влияющего на формирование информационно-коммуникативной культуры в условиях неопределённости, и раскрываются возможности эффективного выявления группы факторов, сопряженных с ней. Обосновывается мысль о том, что для превенции информационной деформации и искажения коммуникаций необходимо применение социокультурной толерантности, поскольку она наиболее адекватна к коррекции восприятия себя и другого в условиях социокультурной и информационной неопределённости. В статье выявлено, что социокультурная толерантность оказывает большое влияние на информационно-коммуникативную культуру студентов, а также, что недостаточный уровень эмпатии, саморегуляции, самоорганизации, рефлексии, социокультурной толерантности, сотрудничества, преобладание прагматических ценностей отрицательно влияют на возможность овладения информационно-коммуникативной культурой.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная культура, информационно-коммуникативная среда, студенты, социокультурная толерантность, высшая школа.

Информатизация образования затрагивает различные витальные аспекты саморазвития и самореализации молодёжи. Мы разделяем мнение эстонского социолога М.Х. Титма, определяющего, студенческую молодёжь как социальную группу, обладающую самоопределением, свободно выбираемого жизненного пути, траектория которого заложена обществом и ограничивается достигнутым уровнем социального развития [1]. Таким образом, формирование информационно-коммуникативной культуры, определяемой нами как осознанная форма коммуникации, способность к онтологическому анализу семиозисов, симулякров, действительных явлений социокультурной среды в условиях неопределённости через преодоление гипостазирования в понимании фактов и формирования потребности к поиску истины, затрагивает вопросы раскрытия индивидуальных возможностей, способностей, талантов молодых людей. Проблема определения ведущего фактора в формировании информационно-коммуникативной культуры связана с её многоаспектностью и высокой степенью интеграции с другими науками.

В современной педагогике нет единого мнения о том, что должна включать в себя единая концепция информационно-коммуникативной культуры и её роль в современном цифровом обществе, учитывая специфику политического, исторического, экономического, духовного и социального устройства мира. Но необходимо учитывать, что глобализация информационного и виртуального пространства, с одной стороны, повышающая открытость и доступность социокультурной среды, с другой стороны, повышает атомизацию социальных организаций посредством создания виртуальной стратификации, и, как следствие, приводит к изменению традиционных форм общения и расширением роста ситуаций, связанных с неопределённостью. Способность к осознанному и обдуманному принятию решений не является самоочевидным качеством у студента даже при высокой экстернатности локуса контроля и понимании необходимости социальной ответственности. Не менее хаотично, самобитно и бесконтрольно может происходить отрицание творческого, эвристического, креативного подходов к доступной информации. Неопределённость обуславливает потребность и присутствие особых навыков в работе с информационными потоками: онтологичность, систематизированность знаний, критичность в выявлении следственно-причинных связей, неординарность мышления, креативность, коммуникативную грамотность, эмпатичность. При таком подходе для принятия суждения молодому человеку требуется ряд специальных знаний, умений и навыков, поскольку в неопределённых ситуациях происходит увеличение негативного влияния социально-перцептивных стереотипов, сужение приемов самореализации и саморегуляции, нивелирование грамотной поисковой активности. Но, как отмечает исследователь М.В. Климова, сегодня происходит рост агрессивности в молодёжной среде, что требует развития навыка аргументации собственной точки зрения в дискуссии, умения вести конструктивный диалог, целью которого является признание двусторонней перспективы и совместного поиска истины. М.В. Климова констатирует, что появившееся противостояние между индивидами, группами, нациями обусловлено существующей агрессией в массовом сознании к иной точке зрения [2]. Таким образом, происходит преобладание стереотипизации, «модной информации» над потребностью в истине, виртуализация коммуникаций над традиционным общением изменяет форму получаемой информации, а, следовательно, и культуру её распространения [3].

Невозможно научить студента информационно-коммуникативной культуре только отталкиваясь от её формального определения, она должна соотноситься

с личным выбором человека. Таким образом, для формирования информационно-коммуникативной культуры необходимо использовать социокультурную толерантность, определяемую «как комплексное свойство личности, активную форму коммуникации и взаимодействия, при которых формируется признание двусторонней перспективы в общении между старшеклассником и «Другим» для совместного поиска истины и устанавливаются толерантные отношения, подразумевающие диалог» [3].

Б.Г. Ананьев характеризует студенческий возраст, как возраст, обладающий высокой степенью чувствительности, тревожности, проявляющейся при взаимодействии с социокультурной средой. Именно студенческий возраст подходит для развития социогенных потенциалов человека, например, социально обусловленное происхождение дифференцированных моделей поведения [4, с. 3 – 15]. В таких условиях получение высшего образования, гуманитарного, в частности, качественно меняет мировоззренческую картину мира, информацию об окружающей социокультурной среде, изменяет личностные качества молодого человека, проявляющиеся в новой деятельности.

Б.Г. Ананьев, И.С. Кон отмечают, что обучение в вузе имеет следующие границы – это, с одной стороны, второй период юности, а, с другой стороны, первый период зрелости, для которых характерна информационная насыщенность в её витальном максимуме [4; 5]. Никогда уровень знаний человека не достигает такого пика как после окончания школы, поскольку знания о многих предметах, направлениях коррелируют между собой и позволяют сделать самый оптимальный профессиональный и личностный выбор. Поэтому студенческий возраст выступает оптимальным периодом, в силу количества и сложности, происходящих в его время, процессов для формирования личностных черт, усиления мотиваций, векторизации мышления в поисках самообразований (нравственного выбора [6], смысла жизни, экзистенциальных границ и т. д.).

Исследователь Е.В. Картавицкова отмечает, что ведущей жизненной интенцией на данном возрастном этапе выступает экзистенциальное стремление к самоопределению [7]. Мы разделяем мнение Э. Эриксона, в части, где он определяет кризис идентичности как возрастной кризис... атрибут жизненного пути человека, в процессе которого происходит замена детских желаний и юношеских фантазий реальными целями [8].

Следовательно, студенческий возраст является оптимальным для формирования информационно-коммуникативной культуры в русле векторизации самоопределения и социокультурной идентификации [9].

Во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых с 2016 по 2019 гг. было проведено исследование, в котором приняли участие 622 студента с целью выявления факторов, влияющих на формирование информационно-коммуникативной культуры.

По результатам исследования общей коммуникативной толерантности по методике В.В. Бойко [10] 21,2% респондентов обладают ею на высоком уровне; по результатам экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой [11] было выявлено, что 80% опрошенных студентов обладают низким уровнем социокультурной толерантности; по вопросу измерения толерантности В.С. Магун, М.С. Жамкочан, М.М. Магура [11] было выявлено, что 78,9% опрошенных студентов обладают низким уровнем социокультурной толерантности; по методике для характеристики уровня толерантности / интолерантности П.В. Степанова [11] – высокий уровень социокультурной толерантности демонстрируют 9% респондентов; количество

студентов с высоким уровнем развития рефлексивных процессов по опроснику А.К. Осницкого [12] – 19%; по опроснику В.И. Моросановой [13], способность к саморегуляции эмоциональных состояний проявляют 33,45%; по методике М. Роккича «Ценностные ориентации» [14] только на последних позициях преобладают ценности сотрудничества, компромисса в диалоге с «другим»; тест И.М. Юсупова позволил выявить, что только 17,48% студентов обладают высоким уровнем эмпатии. По ориентировочной анкете Б. Басс [15] выявлено, что 1/3 студентов способны к конструктивному взаимодействию друг с другом.

Экспериментальные данные позволяют судить как о серьезных сложностях в выстраивании процесса коммуникации, так и о трудностях в восприятии коммуникации, поскольку у большинства респондентов выявлен низкий уровень толерантности к коммуникации с «другим». Подобная ситуация заставляет задуматься о том, насколько важно для встраивания в социум владеть навыками конструктивной коммуникации и социокультурной толерантности, чтобы иметь возможность воспринимать информационно-коммуникативную культуру не только как письменный источник, но и как процесс вербально-невербального обмена информацией. Низкий уровень социокультурной толерантности взаимосвязан с отсутствием у молодого человека потребности использовать коммуникации для трансляции информации, для поиска истины. Проблемы возникают на этапе выстраивания двусторонней перспективы в общении с другими и на этапе формирования рефлексии для выстраивания обратной связи в ответ на полученную информацию. Следовательно, информационно-коммуникативная культура не может формироваться в социальном вакууме, поскольку это исключает адекватное, не искаженное восприятие, трансляцию информации и конструктивный обмен ею в процессе диалога, целью которого является поиск

истины. Вне социокультурной толерантности, формируется индивидуалистическое, в некоторой степени, симулятивное восприятие процессов социокультурной среды, для которого характерна мозаичность, фрагментация, гипостазирование смыслов. Можно даже говорить о формировании личной авторской знаково-символьной системы понятной только её создателю и совершенно не воспринимаемой социокультурной средой для выстраивания коммуникации и неосознаваемой провокации агрессии, виктимного поведения, нравственной неопределенности, депрессивных настроений у молодежи. Отсутствие собственного мнения, неумение объяснить свои переживания, отсутствие схем рефлексии при восприятии информационных схем приводит к линейной трактовке текста современной культуры, формированию единоличного опыта в индивидуальном сознании в такой форме, что она не может быть доступна для другого сознания и провоцирует интолерантные проявления, негативные поведенческие реакции в социокультурной среде, например, в рамках дифференцированных субкультурных групп.

Таким образом, исследование показало, что недостаточный уровень эмпатии, саморегуляции, самоорганизации, рефлексии, социокультурной толерантности, сотрудничества, преобладание прагматических ценностей отрицательно влияют на возможность овладения информационно-коммуникативной культурой. Нам представляется, что повышение социокультурной толерантности в студенческой среде может значительно снизить влияние риска неопределенности и повысить уровень коммуникаций друг с другом, что, в свою очередь, будут способствовать восстановлению и обогащению традиционных и виртуальных коммуникаций, прогнозируемому обмену информационными потоками, как в социокультурной, так и в виртуальной студенческой среде.

Библиографический список

1. *Социология молодежи: энциклопедический словарь*. Отв. Ред. Ю.А. Зубок, В.И. Чупров. Москва: Academia, 2008.
2. Климова М.В. *Формирование толерантности как интегрального качества личности подростков 13-15 лет*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.
3. Юдина А.М. *Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Уфа, 2017.
4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974; Выпуск 2.
5. Кон И.С. *Открытие «Я»*. Москва: Политиздат, 1978.
6. Фортва Л.К. *Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи: избранные труды*. Владимир: Шерлок-пресс, 2018.
7. Карташчикова Е.В. Особенности содержательно-смыслового аспекта мотивационной сферы студентов различной специализации. *Взаимодействие науки и практики в гуманитарных и социальных науках*: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конференции, 26 – 30 нояб. 2013 г. Магадан. Под редакцией Ю.Е. Якуниной. Магадан: СВГУ, 2014: 155 – 162.
8. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Знание, 1996.
9. Делез Ж. *Логика смысла*. Theatrum philosophicum. М. Фуко; пер. Я.И. Свирского. Москва: Раритет; Екатеринбург: Деловая кн., 1998.
10. Бойко В.В. *Тесты Виктора Васильевича Бойко*. Available at: <http://psytests.org/boyko/index.html>
11. Солдатова Г.У. *Психодиагностика толерантности личности*. Москва: Смысл, 2008.
12. Осницкий А.К. *Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики*. Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казанко. Москва; Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996.
13. Моросанова В.И. *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека*. Москва, 2001.
14. Рокит М. *«Ценностные ориентации». Практическая психодиагностика. Методики и тесты*: учебное пособие. Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999.
15. Басс Б. *Определение направленности личности*. Карелин А. *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: Эксмо, 2007.

References

1. *Sociologiya molodezhi: 'enciklopedicheskij slovar'*. Otv. Red. Yu.A. Zubok, V.I. Chuprov. Moskva: Academia, 2008.
2. Klimova M.V. *Formirovanie tolerantnosti kak integral'nogo kachestva lichnosti podrostkov 13-15 let*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
3. Yudina A.M. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya sociokul'turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote* Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2017.
4. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. *Sovremennye psihologicheskie problemy vysshej shkoly*. Leningrad, 1974; Vypusk 2.
5. Kon I.S. *Otkrytie 'Ya'*. Moskva: Politizdat, 1978.
6. Fortova L.K. *Nravstvenno-pravovoe vospitanie uchashchiesya molodezhi: izbrannye trudy*. Vladimir: Sherlok-press, 2018.
7. Kartavshchikova E.V. Osobennosti soderzhatel'no-smyslovogo aspekta motivacionnoj sfery studentov razlichnoj specializacii. *Vzaimodejstvie nauki i praktiki v gumanitarnykh i social'nykh naukah*: materialy Vseros. zaoch. nauch.-prakt. konferencii, 26 – 30 noyab. 2013 g. Magadan. Pod redakciej Yu.E. Yakuninoj. Magadan: SVGU, 2014: 155 – 162.
8. 'Erikson 'E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Znanie, 1996.
9. Delez Zh. *Logika smysla*. Theatrum philosophicum. M. Fuko; per. Ya.I. Svirskogo. Moskva: Raritet; Ekaterinburg: Delovaya kn., 1998.
10. Boyko V.V. *Testy Viktora Vasil'evicha Boyko*. Available at: <http://psytests.org/boyko/index.html>
11. Soldatova G.U. *Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti*. Moskva: Smysl, 2008.
12. Osnickij A.K. *Psihologiya samostoyatel'nosti: Metody issledovaniya i diagnostiki*. Psihol. in-t RAO, Centr soc.-psihol. pomoschi im. Zh. Kazanoko. Moskva; Nal'chik : Izd. centr 'El'-Fa', 1996.
13. Morosanova V.I. *Individual'nyj stil' samoreguljacji: fenomen, struktura i funkcii v proizvol'noj aktivnosti cheloveka*. Moskva, 2001.
14. Rokich M. *«Cennostnye orientacii». Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*: uchebnoe posobie. Red.-sost. D.Ya. Rajgorodskij. Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH», 1999.
15. Bass B. *Opreделение napravlenosti lichnosti*. Karelin A. *Bol'shaya 'enciklopediya psihologicheskikh testov*. Moskva: 'Eksmo, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 371

Yudina A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University n.a. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: anna-yudina@mail.ru

VIRTUALIZATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article presents material of an analysis of the crisis of new cultural forms caused by the increasing role of information and communication systems related to filling the sociocultural environment with new meanings, facts and ways of interpreting them in the context of increasing the number of nihilistic subcultural groups when the truth is crowded out to the periphery of consciousness. The

author offers her interpretation of the category of information and communication culture, understood as a conscious form of communication, the ability to ontological analysis of semiosis, simulacra, real phenomena of the socio-cultural environment in conditions of uncertainty through overcoming hypostasis in understanding facts and forming the need to search for truth. The problems in the process of virtualization of the informational and communicative environment are revealed, which are found in the growth of information illiteracy, nihilism, understood by us as emptiness, there is no categorical dogmatic, absolute, supersensible, peculiar zeroing of all values.

Key words: information and communication culture, information and communication environment, students, educational environment.

А.М. Юдина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: anna-yudina@mail.ru

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье представлен материал, посвященный анализу кризиса новых культурных форм, обусловленных повышением роли информационных и коммуникативных систем, связанных с наполнением социокультурной среды новыми смыслами, фактами и способами их интерпретации в условиях увеличения количества нигилистических субкультурных групп, когда происходит вытеснение истины на периферию сознания. Представлена авторская интерпретация категории информационно-коммуникативная культура, понимаемая как осознанная форма коммуникации, способность к онтологическому анализу семиозисов, симулякров, действительных явлений социокультурной среды в условиях неопределенности через преодоление гипостазирования в понимании фактов и формирования потребности к поиску истины. Выявлены проблемы в процессе виртуализации информационно-коммуникативной среды, заключающиеся в росте информационной безграмотности, нигилизма, понимаемому нами как пустота, категоричное нет всему догматическому, абсолютному, сверхчувственному, своеобразное обнуление всех ценностей.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная культура, информационно-коммуникативная среда, студенты, образовательная среда.

Виртуализация витального пространства современного человека обуславливает необходимость осмысления тех изменений, которые привносит новая мировоззренческая парадигма. Опасения вызывает факт того, что молодой человек попадает в информационно-коммуникативную среду бесконтрольно, получая неограниченный доступ к дифференцированным данным, которые на своём уровне развития может неверно истолковать, что повлечёт за собой определённые изменения в мировоззрении. Например, формируя суждение о чем-нибудь или ком-нибудь в рамках образовательной системы, мы получаем систематизированную, понятную для всех в её знаково-символическом отображении информацию. Осуществляя самостоятельный информационный поиск, молодой человек, не опираясь на социально понятное семиотическое пространство, приходит к некоему диссонансу, причиной которого является неспособность восприятия и трансляции информации на общепринятом в социуме уровне [1]. Результатом этого становится выработка индивидуальной знаково-символической системы, создание множества симулякров для коммуникации и восприятия информации на таком уровне, что это становится препятствием для восприятия общепринятого языка [2].

В такой ситуации возникает вопрос о необходимости целенаправленного психолого-педагогического осмысления и векторизации данного процесса. Таким образом, с одной стороны, виртуализация информационно-коммуникативного образовательного пространства апеллирует к дифференцированным энциклопедическим ресурсам всего глобального научного, культурного, религиозного, медийного пространства, но, с другой стороны, контент информационных ресурсов, например, наиболее рейтинговых социальных сетей, демонстрирует типизированность, однородность, клишированность интересов пользователей. «Модное» знание вытесняет актуальное знание, трендовость нивелирует субъектность понимания социокультурной среды, окружающей человека.

Образовательный процесс в таких условиях вызывает особые опасения в силу того, что более, чем все другие социокультурные процессы, сталкивается с искажением новых идеалов виртуальной среды [3]. Достаточно специфично выглядит новая социальная реальность, в которой модно быть асоциальным, грубым, неграмотным, безразличным человеком. Субкультурные образования в виртуальной среде требуют от человека высокого индекса популярности, который свидетельствует о важной социальной псевдозначимости индивида, подталкивая, тем самым, человека в его стремлении вызывать интерес к необратимым последствиям (эксперименты со своей внешностью, ведение потенциально опасного образа жизни).

3D, 5D технологии предлагают человеку создать симулятивную среду, в которой будут возможны максимально достоверные переживания разных событий, как правовых, так и психологических, деформированных, находящихся за гранью морали и права. Происходящее нивелирование общепринятых ценностей формирует новые мотивационные личностные компоненты и влияет на убеждения человека, на создание личностных суждений. Так, например, участники социальных сетей FB Kontakte, Instagram, проводящие в них большую часть своего свободного времени, отличаются меньшей гибкостью мышления, гипостазированностью ценностей, нравственной дезориентацией, неспособностью действовать, в условиях неопределенности, что в свою очередь, инициирует замкнутый образ жизни, виктимность, деформацию экзистенциальных ценностей, сознательное ограничение своей познавательной и коммуникативной деятельности [4].

Цивилизационное стремление к поиску новых информационных потоков привело к их обеднению, что выразилось во фрагментарности и поверхностности их восприятии человеком. Базовые ценности – любовь, радость, счастье стали

восприниматься через событийные, физиологические, случайные, низкодуховно-затратные процессы [5; 6].

Задача виртуальной социокультурной среды – преобладание количественных показателей над качественными в новостных лентах социальных сетей.

Отдельного внимания заслуживает анализ категории времени в виртуальной среде. Ритм жизни обычного молодого человека требует максимально конкретного и четкого восприятия времени. Даже несколько секунд могут стать для человека чрезвычайно важными, поскольку могут предоставить возможность рассчитывать на достижение лучшего результата и получение большего блага. Что же касается виртуального времени, то его нет как такового, все в виртуальной среде ориентировано на процесс, а не на результат. Таким образом, получается парадокс, заключающийся в том, что, несмотря на то, что постиндустриальность требует воспринимать время посредством секунд, виртуальность ориентирована на восприятие времени посредством дней, как принято было в традиционных культурах. Новостные медийные ресурсы виртуальной информационно-коммуникативной среды доступны 24 часа в сутки.

Дионисийская направленность культурных процессов виртуальной информационно-коммуникативной среды, имитация уникальных переживаний, гипостазирование нравственных понятий и категорий создают условия для возникновения экзистенциального кризиса у человека, который не может соответствовать тем идеалам и ориентирам, определяемым виртуальной средой, так как её пользователь вынужден всё свое время тратить на актуализацию «модной» и трендовой информации, в ущерб своим когнитивным, эвристическим, творческим способностям, постоянно отдаляя себя от социального идеала [6].

Коммуникативный процесс, достигший своего развития в обозначенной среде, посредством высокого уровня развития эпистолярного жанра, претерпевает сегодня действительный кризис. «В чем мы нуждаемся и что лишь при современном уровне отдельных наук может быть нам дано – есть химия моральных, религиозных, эстетических представлений и чувств, равно как всех душевных движений, которые мы испытываем в крупных и мелких отношениях культурной и общественной жизни и даже в одиночестве; а что, если эта химия закончилась бы выводом, что и в этой области самые роскошные краски добыты из низменного, презираемого материала?... Человечество любит заглушать в своем сознании вопросы о происхождении и началах; и не нужно ли почти лишиться человеческого облика, чтобы почувствовать в себе противоположное влечение?» [6]. Таким образом, самостоятельное усвоение информационно-коммуникативной культуры может стать фактором риска для молодого человека, не обладающего конструктивным опытом анализа информационных ресурсов и коммуникативной деятельности.

Мировоззрение современного молодого человека очень часто апеллирует не к фундаментальным нравственным ценностям, но к конкретным витальным ситуациям, низводящим аксиологическое начало до конъективного состояния. Это, в свою очередь, приводит к снижению когнитивного восприятия событий социокультурной среды, заменяя «убеждения» на «реакции» приземленности, дилетантизма и конформизма [7; 8].

Следовательно, для разрешения сложившихся противоречий в подростково-молодежном сегменте необходимо повышать уровень социокультурной толерантности, информационно-коммуникативной культуры, нравственной защищенности, инициативности, конфликтологической грамотности, креативности, которые влияют на формирование личностных смыслов в условиях неопределенности социокультурной среды.

Под информационно-коммуникативной культурой мы понимаем осознанную форму коммуникации, способность к онтологическому анализу семиозиса

сов, симулякров, действительных явлений социокультурной среды в условиях неопределенности через преодоление гипотезирования в понимании фактов и формировании потребности к поиску истины.

В основу использования такого определения положена гипотеза о том, что информатизация образования может способствовать развитию и формированию новых способов работы с информационно-коммуникативной образовательной средой, а именно в контексте ее творческого понимания посредством исследовательской и проектной деятельности.

Следовательно, в условиях роста виртуализации информационно-коммуникативной образовательной среды необходимо формировать возможности для создания информационно-коммуникативной культуры у молодежи, так как она может выступить противовесом информационной безграмотности, нигилизму, понимаемому нами как пустота, категоричное нет всему догматическому, абсолютному, сверхчувственному, своеобразное обнуление всех ценностей. Информационно-коммуникативная культура в нашем понимании создает для человека плацдарм для преодоления культурного кризиса, поскольку сохраняет познавательный интерес и навыки действий в условиях информационной неопределенности.

Нам представляется, что психолого-педагогическая поддержка в работе с кризисными явлениями социокультурного пространства, возникающих из-за виртуализации информационно-коммуникативной образовательной среды, должна опираться на пересмотр соотношения форм педагогической работы в процессе обучения [9; 10]. Мы предлагаем, повышение процентного содержания в учебной деятельности таких видов интерактивной работы, как: дебрифинг, исключающий страх оценивания, возбуждающий познавательный интерес; мозговой штурм, влияющий на развитие креативности, инициативности в принятии какого-либо решения на беззачетном уровне; case-study, включающий анализ ситуаций как на «психодраматическом», так и на ситуативном уровнях, применение педагогической методики flip the classroom technique предполагает повышение значения объясняемой компьютерной визуализации учебного материала, достойный уровень средств для ведения и поддержания интерактивного диалога, высокий уровень педагогического мастерства для обеспечения структурной целостности процесса обучения с привлечением информационно-коммуникативных ресурсов.

Комплексное исследование показало, что методика flip the classroom technique в некоторой степени переворачивает ход учебного процесса, подразумевающего сначала объяснение материала, потом его обсуждение и практические формы применения знаний, умений, навыков. Методика предлагает в самом начале изучения новой темы подготовить видео лекцию, информационный визуализированный материал в формате анимационной презентации и предоставить его слушателям курса для самостоятельного изучения, что, безусловно, требует от педагога высокого уровня средств для ведения и поддержания интерактивного диалога, педагогического мастерства для обеспечения структурной целостности процесса обучения с привлечением информационно-коммуникативных ресурсов.

С одной стороны, такой подход выглядит интересно, поскольку затрагивает творческие, эвристические компоненты в обучении и позволяет студенту сформировать уже некоторое представление о получаемой информации для того, чтобы повысить когнитивную активность на самой лекции, с другой стороны, студент, имеет возможность при такой работе с информацией неоднократно просматривать заранее подготовленный материал, конспектировать его в более спокойном и вдумчивом темпе, что влияет на качество усвоения материала.

В теории, на контактном занятии время тратится таким образом, чтобы рассмотреть способы его практического применения, через моделирование, кейсы, дебрифинг, дискуссию, создание педагогических ситуаций, поскольку целью такого занятия становится обязательное получение преподавателем обратной связи от студентов. Что приводит к наставничеству в работе с информационно-коммуникативными ресурсами для достижения учебных, профессиональных, исследовательских и креативных целей в обучении.

Таким образом, мы говорим о возможности системной работы с виртуальной информационно-коммуникативной образовательной средой, целью которой выступает активация осознанности в процессах коммуникации, развитие способности к онтологическому анализу симулякров, действительных явлений социокультурной среды посредством сформированного познавательного интереса к процессу творчества для успешного преодоления трудностей в выстраивании межличностных коммуникаций в виртуальной информационно-коммуникативной образовательной среде.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. Введение. *Внутри мыслящих миров*. Человек – текст – семиосфера – история. Москва: Языки русской культуры, 1996.
2. Юдина А.М. *Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Уфа, 2017.
3. Завражин С.А., Овчинников О.М., Фортва Л.К. *Очерки по истории и теории превентивной педагогики*: монография. Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017.
4. Фортва Л.К. *Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи: избранные труды*. Владимир: Шерлок-пресс, 2018.
5. Ницше Ф. *Избранные произведения*. Перевод. Москва: REFL-book, 1994.
6. Ницше Ф. *Человеческое, слишком человеческое*: кн. для свобод. умов; Веселая наука; Злая мудрость: (Афоризмы и изречения). Перевод с немецкого. С.Л. Франка, К.А. Свасьяна. Минск: Попурри, 1997.
7. Соловьев В.С. *Оправдание добра. Нравственная философия. Собрание сочинений в 2 т-х*. Москва: Республика, 1990; Т. I.
8. Делез Ж. *Логика смысла. Theatrum philosophicum*. М. Фуко; пер. Я.И. Свирского. Москва: Раритет; Екатеринбург: Деловая кн., 1998.
9. Загвязинский В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
10. *Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: Научно-методические материалы*. Под редакцией Хухлаева О.В., Чибисовой М.Ю. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2008.

References

1. Lotman Yu.M. Vvedenie. *Vnutri myslyashchih mirov*. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
2. Yudina A.M. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya sociokul'turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov v uchebnoj i vneuebnoj rabote*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2017.
3. Zavrazhin S.A., Ovchinnikov O.M., Fortova L.K. *Ocherki po istorii i teorii preventivnoj pedagogiki*: monografiya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Vladimirskij gosudarstvennyj universitet imeni Aleksandra Grigor'evicha Stoletovyh». Vladimir: Izd-vo VIGU, 2017.
4. Fortova L.K. *Nravstvenno-pravovoe vospitanie uchashchejsya molodezhi: izbrannye trudy*. Vladimir: Sherlok-press, 2018.
5. Nicshe F. *Izbrannye proizvedeniya*: Perevod. Moskva: REFL-book, 1994.
6. Nicshe F. *Chelovecheskoe, slishkom chelovecheskoe*: kn. dlya svobod. umov; Veselaya nauka; Zlaya mudrost': (Aforizmy i izrecheniya). Perevod s nemeckogo. S.L. Franka, K.A. Svas'yana. Minsk: Popurri, 1997.
7. Solov'ev V.S. *Opravdanie dobra. Nравstvennaya filosofiya. Sbranie sochinenij v 2 t-h*. Moskva: Respublika, 1990; T. I.
8. Delez Zh. *Logika smysla. Theatrum philosophicum*. M. Fuko; per. Ya.I. Svirskogo. Moskva: Raritet; Ekaterinburg: Delovaya kn., 1998.
9. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 6-e izd., ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiy», 2010.
10. *Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: Nauchno-metodicheskie materialy*. Pod redakciej Huhlaeva O.V., Chibisovoj M.Yu. Sankt-Peterburg: OOO «Knizhnyj dom», 2008.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 374.71

Yudina A.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru
Telmanova A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: astel-75@mail.ru

CULTURAL CLUSTER AS A MEANS OF PREPARING CHILDREN AND YOUTH TO CULTURAL VALUES AND PRODUCTS OF MODERN CULTURAL ACTIVITIES. In a scientific article, the authors consider a topical problem of creating conditions for the realization of the creative potential of the individual. The ways of solving this problem are determined by the authors through creation of cultural clusters in regions of the Russian Federation, including cultural, educational and

museum complexes. The authors prove that a cultural cluster is a unique opportunity, through introduction to art, to change the quality of life of people in a region, to provide access to cultural values as an essential component of the quality of life and a factor in the attractiveness of the region. The scientific article presents results of sociological studies of the cultural needs and cultural interests of younger generation, in particular the adolescent age group, in Kemerovo. The analysis of the results of this study shows a trend of serious changes in the structure of the cultural needs of the younger generation, which are reflected in an increase in the percentage of consumption of cultural values than the production of cultural products. As a result of the study, the authors come to the conclusion that the construction of new cultural objects in a region will significantly expand opportunities for children and young people to master new, advanced social and cultural practices, development of skills for the realization of creative potential and cultural activity.

Key words: cultural cluster, cultural needs, adolescents, cultural product.

А.И. Юдина, д-р пед. наук, проф., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru

А.С. Тельманова, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: astel-75@mail.ru

КУЛЬТУРНЫЙ КЛАСТЕР КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ К КУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ И ПРОДУКТАМ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В научной статье авторами рассмотрена актуальная проблема формирования условий для реализации творческого потенциала личности. Пути решения данной проблемы авторы определяют через создание культурных кластеров в регионах Российской Федерации, включающих в себя культурно-образовательные и музейные комплексы. Авторами доказано, что культурный кластер – это уникальная возможность через приобщение к искусству изменить качество жизни жителей региона, обеспечить доступ к культурным ценностям как важнейшему компоненту качества жизни и фактору привлекательности территории проживания. В научной статье представлены результаты социологических исследований культурных потребностей и культурных интересов молодёжи и подрастающего поколения, в частности подростковой возрастной группы, в городе Кемерово. Анализ результатов данного исследования показал тенденцию серьезных изменений в структуре культурных потребностей подрастающего поколения, которые отражаются в возрастании процента потребления культурных ценностей, чем производства продуктов культуры. В результате исследования авторы пришли к выводу о том, что строительство новых объектов культуры в регионе позволит существенно расширить возможности детей и молодёжи в освоении новых, передовых социально-культурных практик; развитии навыков реализации творческого потенциала и культурной активности.

Ключевые слова: культурный кластер, культурные потребности, подростки, продукт культуры.

Динамичные преобразования в различных сферах современного общества (экономика, культура, политика) напрямую связаны с переоценкой традиций, идей и взглядов предшествующих поколений и адаптацией результатов историко-культурного развития к современным реалиям повседневной жизни. При этом культура – одна из не многих сфер деятельности человека, которая определяется как константа, положенная в основу реализации новых направлений деятельности; как связующее звено между освоенным опытом и новым продуктом; как базис формирования национальной идентичности, внутренней политики, социального развития и технологического прогресса.

Российская Федерация в данном контексте опирается на культуру как ресурс духовно-нравственного развития каждой отдельной личности и всего российского общества в целом путём сохранения и создания условий трансляции культурного и исторического наследия, обеспечения доступа к культурным ценностям, участия в культурной жизни общества, реализации достижений и творческого потенциала граждан [1].

В данной связи необходимо отметить, что современная культура в Российской Федерации обладает потенциалом социального и экономического развития государства. Как отмечал еще в 2014 году, будучи министром культуры РФ, А.А. Авдеев: «В какой бы ситуации ни находилась культура, мы приблизились к тому состоянию, когда большинство вопросов социальной жизни невозможно разрешить без учёта культуры» [2]. В настоящее время Министерство культуры Российской Федерации обозначило главные векторы современной культурной политики, которые направлены на развитие региональной культурной инфраструктуры. В ходе работы заседания «Правительственного часа» в Совете Федерации 21 марта 2018 года В. Мединский обозначил необходимость «кардинального разворота в сторону регионов» [3].

Данное положение подтверждено Президентским Указом от 07 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Первостепенные задачи правительства, направленные на решение национальных проблем, включают в себя, в том числе, и строительство культурных кластеров в регионах Российской Федерации [4].

Актуальность развития в данном направлении государственной культурной политики было отмечено на Совещании по вопросу создания культурно-образовательных комплексов в субъектах Российской Федерации, 08 января 2019 года. З.И. Трегулова, директор Государственной Третьяковской галереи, обозначила, что «создание культурно-образовательных комплексов в Калининграде, Владивостоке, Севастополе и Кемерово – это уникальная возможность через приобщение к искусству изменить качество жизни жителей этих региональных центров и одновременно придать этим городам особую привлекательность для приезжих и туристов», чем подчеркнула значимость культуры в области развития российского общества [5].

Определение данных векторов развития Культурной политики государства продиктовано оценкой современного культурного уровня регионов Российской Федерации, которое обусловлено переходным состоянием российского общества от хозяйствования, регулируемого сверху, к рыночному типу, что, в свою очередь, повлекло сдвиги в ценностных ориентациях и типах поведения различных

слоев населения, особенностями социализации в условиях переходного периода, отношения к сфере культуры лишь как сфере досуга.

Исходя из данных положений, возникает проблема готовности регионов быть включенными в культурную жизнь страны, в контексте производства и потребления культурного продукта нового уровня. Находясь в географической удалённости от культурных и политических центров страны, регионы шли своим путём развития культуры, учитывая социальное положение жителей территории, финансовый и образовательный уровень, оценивая инфраструктуру и возможности организаций сферы культуры.

Следует отметить, что в сложившихся условиях резко возрастает необходимость в формировании личностной готовности жителей региона к изменяющейся культурной среде территории постоянного проживания с точки зрения, как производства, так и потребления культурного продукта. Это становится возможным лишь на основе приобретения и развития знаний о культуре региона, воспитания соответствующей культуры поведения и формирования современного, актуального взгляда на историко-культурное наследие.

Целью данного исследования являлось определение путей и средств воспитания у подрастающего поколения духовных потребностей в потреблении продуктов культуры.

На первом этапе исследования нами были изучены факторы и направления деятельности по реализации проектов создания культурно-образовательных и музейных комплексов в г. Кемерово. В данном контексте наше внимание было обращено к «Стратегии развития Кемеровской области 2035» [6], что позволило нам определить перспективы развития и формирования нового социально-культурного пространства города, обусловленного включением в повседневную жизнь горожан новых культурных объектов. В документе «План мероприятий социально-экономического развития Кемеровской области до 2024 года», в Разделе «Человеческий капитал» представлены направления развития региона в области культуры, искусства и социальной политики Кузбасса [7]. В частности, в данном документе указаны мероприятия по созданию ресурсной базы для развития и популяризации традиций региона.

Согласно «Плану мероприятий социально-экономического развития Кемеровской области до 2024 года» в г. Кемерово будет создан «Квартал искусств», в состав которого войдут:

- филиал Государственного Русского музея;
- филиал Мариинского театра – большая и малая сцены;
- образовательный комплекс: филиал Российской академии музыки им. Гнесиных;
- интернат для детей, студенческое общежитие и жилье для педагогов.

Данные объекты должны стать основой для создания условий среды доступного культурного продукта всей страны. Как отмечено в «Стратегии социально-экономического развития кемеровского региона на период до 2035 года», «в настоящее время особенно актуально проведение модернизации учреждений культуры и, в первую очередь, учреждений художественного образования, обеспечение равного доступа к культурным благам, интеграция региона в федеральную культурную повестку, организация «точек подключения» к культурным благам мирового уровня (через механизм гастролей, создания филиалов и др.)» [7].

Основной акцент в развитии сферы культуры власти региона делают на обеспечении доступности культурных ценностей как важного компонента качества жизни и фактора привлекательности региона. В данном контексте основные задачи развития культуры в регионе представляются как спектр различных видов деятельности, направленных на следующую работу:

1. Ликвидацию диспропорций доступа к культурным ценностям для жителей всех территорий Российской Федерации, формирование и поддержку культурной инфраструктуры.
2. Развитие культурного потенциала отдаленных территорий на федеральном уровне.
3. Подготовку кадров для организаций культуры, как Кемеровской области, так и всего Сибирского федерального округа.
4. Поддержку и продвижение талантливой молодежи и подрастающего поколения в сфере культуры и искусства.

Однако возникает проблема готовности местных жителей к освоению современных культурных благ и принятию стремительных изменений социально-культурного ландшафта региона. Решение данной проблемы мы видим в изучении досуговых предпочтений и потребностей в продуктах культуры у жителей региона. Исследовательский поиск в данном аспекте был сконцентрирован нами на подрастающем поколении, так как именно дети, подростки и молодежь в ближайшем будущем будут основными потребителями продуктов культуры в регионе. Опираясь на предшествующие исследования в области педагогического потенциала социально-культурной среды современного города, мы пришли к выводам, что инфраструктура культуры способна создавать условия для позитивной социализации подрастающего поколения, что в свою очередь является одной из наиболее значимых проблем современного общества [8].

Данные социологических исследований культурных потребностей молодежи и подрастающего поколения в Российской Федерации демонстрируют основную тенденцию серьезных изменений в структуре культурных потребностей подрастающего поколения, отражающихся в возрастании процента потребления культурных ценностей, чем производства продуктов культуры. Так, в исследовании О.А. Ефановой, С.П. Иваненкова, М.С. Ивченко «Культурные потребности молодежи в контексте современных социокультурных изменений», представлена существенная диспропорция в преувеличении потребления над творческими формами деятельности молодежи от 15 до 29 лет, 45% респондентов не испытывают потребности в каком-либо виде творческой деятельности и не имеют любимого дела [9]. При этом большой процент интереса к потреблению культурного продукта также не вызывает оптимизма, потому что в большей степени касается внимания молодежи и подрастающего поколения к кинематографу (и не только отечественному), при этом платформой для удовлетворения интереса служат не кинотеатры, а ресурсы сети Интернет.

Исследователи ранжировали культурные потребности по следующим видам:

- просмотр кинофильмов;
- посещение театров;
- посещение выставок;
- посещение концертов;
- другие формы регламентированной досуговой деятельности, которые находятся в устойчивом взаимодействии с деятельностью учреждений культуры и искусства.

При этом необходимо отметить, что ни Кемеровская область, ни г. Кемерово не вошли в базу исследования, что позволило нам определить перспективу изучения культурных потребностей молодежи в данном регионе, и в частности, в г. Кемерово.

Для определения культурных потребностей детей и молодежи, проживающих в Кемеровской области, мы обратились к современным исследованиям в области изучения аспектов взаимодействия молодежи и социально-культурной сферы региона и выявили, что достаточно большой пласт подобных исследований затрагивает возрастную категорию младших школьников (7 – 11 лет) и юношей (17 – 21 год), при этом достаточно ограниченно представлены исследования представителей среднего (или подросткового) возраста (12 – 16 лет).

Нельзя сказать, что данный возраст не интересует современных педагогов, психологов, культурологов или социологов, но необходимо отметить, что исследования данного возраста связаны с изучением проявлений ненормированного поведения подростков: Л.Ф. Сербина «Особенности агрессивного поведения подростков» [10], М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов «Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков» [11], А.В. Тончева «Мотивация учебной деятельности подростков с киберкоммуникативной зависимостью» [12] и др. И если рассматриваются вопросы взаимодействия подростков с культурой, то или в свете субкультурного влияния на поведение подрастающего поколения (М.М. Гогугева «Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка» [13]), или в узкоспециализированном контексте дополнительного художественного образования детей (Е.Ю. Накишова «Воспитательные возможности хорового театра детей и подростков» [14]). При этом практически отсутствуют исследования возможности социально-культурного развития подростков в условиях организаций основного общего образования, хотя в основных положениях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего

образования именно культура является основой для становления личностных характеристик современного выпускника [15].

Анализ научных трудов вышеуказанных ученых позволили нам определить перспективы и сформулировать основные положения исследования в контексте определения культурных потребностей подростков г. Кемерово и востребования инфраструктуры будущего культурного кластера.

В рамках исследования был проведен социологический опрос среди обучающихся (подростков в возрасте от 12 до 17 лет) организаций основного общего образования города. Опрос проводился в период с 01.12.2018 года по 01.03.2019 года путем сбора информации при непосредственном заполнении опросных листов подростками г. Кемерово в организациях основного общего образования. Исследование проходило на анонимной основе для создания условий более откровенных ответов на вопросы подростками.

В опросе приняло участие 879 человек, из них девушек 63%, юношей 37%; учеников гимназий 21%, учеников средних общеобразовательных школ 79%; посещающих организации дополнительного художественного образования 38%, не посещающих 62%. Различия в гендерном составе респондентов, уровне освоения общей образовательной программы, обучение по дополнительным художественным программам позволили сформировать более объективную картину культурных потребностей современного подростка в г. Кемерово.

Результаты проведенного исследования показали значительные изменения в облике современных подростков, для которых культурный продукт, сегодня, ассоциируется с многообразным и доступным контентом ресурсов сети Интернет. Почти 90% опрошенных знакомятся с новинками в области музыки, литературы, художественного искусства через видеохостинговые сайты, социальные сети, современные поисковые системы. При этом доля посещающих самостоятельно в свободное время различного рода зрелищные мероприятия (концерты, спектакли, выставки) составляет лишь 13%. Не следует отметить, посещение подобных мероприятий во время занятий в основной школе или в организациях дополнительного образования составляет 73%, что положительным образом характеризует заинтересованность учителей и педагогов в приобщении подрастающего поколения к культурным ценностям.

Наиболее привлекательными культурными продуктами, по мнению подростков, сегодня являются кинематограф (39%) и современная музыка (65%), достаточно большой процент подрастающее поколение показало в сфере интереса к литературе (25%), наименьший интерес у подростков вызывают музеи (7%) и библиотеки (3%). Большое количество опрошиваемых респондентов (30%) проявляют свою заинтересованность к посещению концертных (музыкальных) мероприятий, но не могут удовлетворить свои потребности из-за несоответствия репертуара городской афиши интересам молодежи, высоким ценам на билеты, отсутствием современных концертных площадок.

Из пожеланий подростков по организации культурных мероприятий в городе можно выделить интерес к различным музыкальным фестивалям, городским праздникам, а также на улицах города они хотели бы видеть уличных музыкантов.

Таблица 1

Распределение ответов подростков на вопрос:

«Какие культурные мероприятия или культурные учреждения нужны в вашем городе?»

Виды организаций культуры и культурных мероприятий	Проценты
Музыкальные фестивали	52,5
Городские праздники	50,9
Уличные музыканты	32
Доступные арт-пространства	15,6
Концертные площадки	10,5
Квест-игры	10
Интерактивные выставки (художественные, научные и т.п.)	6,3
Музеи	5
Театры	4,2
Концерты классической музыки	3,3
Выставки различных видов искусств	3,1
В нашем городе все есть	10,1
Затрудняюсь ответить	8,7

При этом подростки в наименьшей степени интересуются театральное искусство, классическая музыка и музейно-выставочная деятельность. Как видно из таблицы 1, подростки, с одной стороны, демонстрируют возрастное негативное отношение к традиционным культурным ценностям, с другой стороны, не вычеркивают культуру из своей жизни и проявляют интерес к появлению нового культурного продукта в городском пространстве. Лишь 10% подростков отметили, что инфраструктура культуры в городе не требует преобразований.

Конечные результаты проведенного исследования позволили авторам сделать выводы, что возможность, полнота и желание удовлетворения культурных

потребностей у подрастающего поколения зависят, в большей степени, от наличия свободного времени и степени развития инфраструктуры культуры и искусства на территории, от количества учреждений культуры, их широкой специализации и охвате всех слоев населения. Таким образом, можно отметить, что создание культурного кластера на территории г. Кемерово позволит развить инфраструктуру культуры, сделает современный, передовой культурный продукт доступным для всех слоев населения, в том числе и подрастающего поколения, сформирует благоприятный имидж территории.

Анализ результатов исследования доказывает, что строительство новых объектов культуры в регионе позволит существенно расширить возможности детей и молодежи в освоении новых, передовых социально-культурных практик;

развитии навыков реализации творческого потенциала и культурной активности. Приобщение детей и молодежи к культурным ценностям и продуктам современной культурной деятельности является базисом развития личностного культурного роста на уровне потребителя или производителя культурного продукта. В дальнейшем исследование будет направлено на поиск форм и методов, способствующих воспитанию у подрастающего поколения культуры потребления продуктов современной социально-культурной деятельности, с учетом инфраструктуры культурного кластера г. Кемерово, и определения условий реализации образовательных и воспитательных программ, направленных на развитие культурных потребностей подрастающего поколения, в среду современных образовательных организаций общего и дополнительного образования города и области.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013 – 2020 годы. Available at: <https://www.russiatourism.ru/contents/deyatelnost/programmy-i-proekty/gosudarstvennaya-programma-rossiyskoy-federatsii-razvitiye-kulturny-i-turizma-na-2013-2020-gody/1/>
2. Авдеев А.А. Культура в начале XXI века и ее роль в становлении межнационального диалога. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств*. 2011; 1 (20): 18 – 20.
3. Выступление Министра культуры РФ Владимира Мединского, посвященное современной модели культурной политики в Российской Федерации в рамках «правительственного часа» в Совете Федерации 21 марта 2018 года. Available at: <http://www.unkniga.ru/news/8132-vladimir-medinskiy-rasskazal-o-sovremennoy-kulturnoy-politike-v-rf.html>
4. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года. *Администрация Президента России: официальные сетевые ресурсы Президента России*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/news/57425>
5. Совещание по вопросу создания культурно-образовательных комплексов в субъектах Российской Федерации, 8 января 2019 года. *Администрация Президента России: официальные сетевые ресурсы Президента России*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/59647>
6. Стратегия социально-экономического развития Кемеровской области на период до 2035 года. *Администрация Кемеровской области: официальный сайт*. Available at: <https://kemsu.ru/upload/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%9A%D0%9E%202035.pdf?4>
7. План мероприятий социально-экономического развития Кемеровской области до 2024 года. *Администрация Кемеровской области: официальный сайт*. Available at: <https://kemsu.ru/upload/8%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B2%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F.pdf>
8. Юдина А.И., Тельманова А.С. Педагогический потенциал социально-культурной среды современного индустриального города. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/113-11275>
9. Ефанова О.А., Иваненков С.П., Ивченкова М.С. Культурные потребности молодежи в контексте современных социокультурных изменений. *Социология власти*. 2010; Выпуск 1: 26 – 34.
10. Сербина Л.Ф. Особенности агрессивного поведения подростков. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2011; Выпуск 4, Том 5: 96 – 106.
11. Паатова М.Э., Бегидова С.Н., Хакунов Н.Х. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков. *КиберЛенинка – научная электронная библиотека*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov>
12. Тончева А.В. Мотивация учебной деятельности подростков с киберкоммуникативной зависимостью. *Интернет-журнал Науковедение*. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/128PVN613.pdf>
13. Гогueva М.М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка. *Вестник Томского педагогического университета*. 2010; Выпуск 5 (95): 153 – 159.
14. Накишова Е.Ю. Воспитательные возможности хорового театра детей и подростков. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2012; Выпуск 2: 46 – 50.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). *Система ГАРАНТ (Garant.ru) – сетевое издание Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*. Available at: <http://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends>

References

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitiye kul'tury i turizma» na 2013 – 2020 gody. Available at: <https://www.russiatourism.ru/contents/deyatelnost/programmy-i-proekty/gosudarstvennaya-programma-rossiyskoy-federatsii-razvitiye-kulturny-i-turizma-na-2013-2020-gody/1/>
2. Avdeev A.A. Kul'tura v nachale XXI veka i ee rol' v stanovlenii mezhnacional'nogo dialoga. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv*. 2011; 1 (20): 18 – 20.
3. Vystuplenie Ministra kul'tury RF Vladimira Medinskogo, posvyaschennoe sovremennoj modeli kul'turnoj politiki v Rossijskoj Federacii v ramkah «pravitel'stvennogo chasa» v Sovete Federacii 21 marta 2018 goda. Available at: <http://www.unkniga.ru/news/8132-vladimir-medinskiy-rasskazal-o-sovremennoy-kulturnoy-politike-v-rf.html>
4. Ukaz Prezidenta RF «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» ot 7 maya 2018 goda. *Administraciya Prezidenta Rossii: oficial'nye setevye resursy Prezidenta Rossii*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/news/57425>
5. Soveschanie po voprosu sozdaniya kul'turno-obrazovatel'nykh kompleksov v sub'ekтах Rossijskoj Federacii, 8 yanvara 2019 goda. *Administraciya Prezidenta Rossii: oficial'nye setevye resursy Prezidenta Rossii*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/59647>
6. Strategiya social'no-ekonomicheskogo razvitiya Kemerovskoj oblasti na period do 2035 goda. *Administraciya Kemerovskoj oblasti: oficial'nyj sajт*. Available at: <https://kemsu.ru/upload/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%9A%D0%9E%202035.pdf?4>
7. Plan meropriyatij social'no-ekonomicheskogo razvitiya Kemerovskoj oblasti do 2024 goda. *Administraciya Kemerovskoj oblasti: oficial'nyj sajт*. Available at: <https://kemsu.ru/upload/8%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B2%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F.pdf>
8. Yudina A.I., Tel'manova A.S. Pedagogicheskij potencial social'no-kul'turnoj sredy sovremenno go industrial'nogo goroda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/113-11275>
9. Efanova O.A., Ivanenkov S.P., Ivchenkova M.S. Kul'turnye potrebnosti molodezhi v kontekste sovremennykh sociokul'turnykh izmenenij. *Sociologiya vlasti*. 2010; Vypusk 1: 26 – 34.
10. Serbina L.F. Osobennosti aggressivnogo povedeniya podrostkov. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2011; Vypusk 4, Tom 5: 96 – 106.
11. Paatova M.E., Begidova S.N., Hakunov N.H. Teoretiko-metodologicheskij analiz social'no-pedagogicheskikh fenomenov «deviantnoe povedenie» i «delinkventnoe povedenie» podrostkov. *KiberLeninka – nauchnaya `elektronnaya biblioteka*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov>
12. Toncheva A.V. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti podrostkov s kiberkommunikativnoj zavisimost'yu. *Internet-zhurnal Naukovedenie*. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/128PVN613.pdf>
13. Gogueva M.M. Specifika negativnogo vliyaniya subkul'tury na razvitie lichnosti podrostka. *Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; Vypusk 5 (95): 153 – 159.
14. Nakishova E.Yu. Vospitatel'nye vozmozhnosti horovogo teatra detej i podrostkov. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2012; Vypusk 2: 46 – 50.
15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897). *Sistema GARANT (Garant.ru) – setevoe izdanie Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere svyazi, informacionnykh tehnologij i massovykh kommunikacij (Roskomnadzor)*. Available at: <http://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends>

Статья поступила в редакцию 14.05.19

УДК 379.634:371.4

Morozov V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),
E-mail: info@buiumvd.ru

Zarechnev D.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),
E-mail: info@buiumvd.ru

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),
E-mail: fedulovb@mail.ru

PATRIOTIC TRAINING OF THE YOUTH ON HISTORICAL RUSSIAN IDEAL OF A PERSONALITY. The article reveals problems of patriotic education of young people and suggests ways to solve them in modern conditions. The concepts of feat, hero, ideal, personality in the context of patriotism education are revealed. The meaning of patriotism for the existing socio-cultural conditions is specified. The authors also clarify the contents of the individual as a socially useful subject and socially significant individuality. A comprehensive approach is substantiated, which is disclosed in the following areas: small homeland, country; by types of feats: military, industrial, scientific, cultural, pioneers, sports; by subjects: adolescents, women, men; over historical periods from ancient Russia to modern Russia. The main forms of patriotic events are highlighted. The recommendations of the patriotic education of young people on the historical, Russian ideal of a personality are proposed.

Key words: youth, personality, socially significant qualities, ideal, feat, hero, patriot, patriotism education.

В.А. Морозов, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buiumvd.ru

Д.О. Заречнев, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: info@buiumvd.ru

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ НА ИСТОРИЧЕСКОМ РОССИЙСКОМ ИДЕАЛЕ ЛИЧНОСТИ

В статье выявлены проблемы патриотического воспитания молодёжи и предложены пути их решения в современных условиях. Раскрыты понятия подвиг, герой, идеал, личность в контексте воспитания патриотизма. Конкретизированы сущность и содержание патриотизма для существующих социально-культурных условий. Уточнено содержание личности как общественно-полезного субъекта и социально-значимой индивидуальности. Обоснован комплексный подход, который раскрывается по направлениям: малая родина, страна; по видам подвигов: ратных, производственных, научных, культурных, первооткрывателей, спортивных; по субъектам: подростки, женщины, мужчины; по историческим периодам от Древней Руси до современной России. Выделены основные формы проведения патриотических мероприятий. Предложены рекомендации патриотического воспитания молодёжи на историческом российском идеале личности.

Ключевые слова: молодёжь, личность, социально-значимые качества, идеал, подвиг, герой, патриот, воспитание патриотизма.

В истории есть множество фактов, которые свидетельствуют о том, что без патриотического воспитания ни одно государство не могло бы добиться реальных успехов в социальном развитии. Патриотизм – это сознательно и добровольно принимаемая позиция граждан, в которой приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием развития личности и общества [1, с. 242]. Поэтому, исследование современных проблем, связанных с патриотическим воспитанием молодёжи на историческом российском идеале личности, является актуальной темой.

Термин патриотизм – устойчивое понятие, но в тоже время в разные периоды истории он имеет свои особенности, различное социальное и ценностное содержание. В связи с этим, существенное значение для воспитания патриотизма, имеет выявление этих особенностей, определение связанных с ними проблем и нахождение путей их решения.

Неизменным в патриотизме всегда остается лишь то, что он неотделим от таких понятий, как любовь и служение Родине. Патриотическая идея во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности. В связи с этим, для понимания особенностей современного российского патриотизма, необходимо исходить из его основ, сформировавшихся в многовековой нашей истории. Содержание патриотизма определяется, прежде всего, духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями, питающими общественную жизнь поколений.

Принципиальной позицией, на которой строится основа исследований патриотического воспитания, является понимание патриотизма как важнейшей социально-культурной ценности, освоение которой способно дать России мощный стимул повышения социальной, производственной и творческой активности населения. В истории России много примеров различных видов патриотического воспитания. Среди них стоит выделить целенаправленное начало воспитания государственного патриотизма, связанное с Петром I. Проводимые реформы стали государственной политикой в сфере подготовки военных и гражданских служащих, основанной на патриотизме, как профессиональном и нравственном идеале выпускников, воспитанных и обученных так, чтобы «не жалеть живота своего для блага Отчизны, служить ей честно и преданно» [2, с. 25]. Такой подход сформировал государственную идеологию, определяющую направления деятельности во всех сферах, проявлениях и средства реализации. Это стало не только узакониванием идеалов служения и созидания, но и конституализацией патриотизма. Государственный патриотизм формировался долгим историческим опытом, в борьбе с многочисленными врагами, был выношен судьбой многонационального Отечества, и как высшая ценность передавался от поколения к поколению [3, с. 48].

Однако в современных условиях, несмотря на сильную пропагандистскую и эмоциональную окраску патриотизма, можно столкнуться с таким явлениями, как национализм, шовинизм, нигилизм, сепаратизм, пацифизм и др. Вызывают

тревогу примеры опроса общественного мнения молодёжи, часть из них показывает, что до 40% хотели бы уехать из страны, и достаточно много молодых людей практически не знают своей истории. Причины этой проблемы можно найти в особенностях современных условий. Становится очевидным, что сегодня строить патриотическое воспитание только по традиционным принципам явно недостаточно, необходимо учитывать реальные изменения, происходящие в нашем обществе.

Такое положение обусловлено тем, что с патриотизмом не так всё просто, надо отметить, изменились базовые в обществе ценности, а точнее произошла переоценка всех материальных и духовных ценностей у людей. Реальные жизненные условия часто учат, в основном, только зарабатывать деньги, а не стать полезным государству. Традиционные духовные ценности поглощаются материальными благами, постоянное неоднородное трактование истории, часто неконструктивная критика, о чернение или принижение нашего прошлого исторического пути. Для любви к стране должна быть реальная основа, а не призывы, лозунги, реклама, или навязанная мода. При существующем подходе патриотизм у большинства молодых людей ассоциируется только с чем-то отвлеченным, каким-то удаленным историческим событием, праздниками 9 мая, 23 февраля и т. д., а нахождение его в реальности, и нахождение каких-либо примеров и личностей патриотов очень затруднено.

Проведённый анализ современных возможностей и условий в социальных институтах для воспитания патриотизма представлен в следующих пунктах. 1. Возможности семейного воспитания крайне низки, и в большинстве семей для воспитания патриотизма вряд ли находится время, силы и компетентность. 2. Возможности сферы досуга, и даже межличностных отношений, наполнены коммерциализацией и часто далеки от патриотической направленности. 3. Возможности воспитательного процесса СМИ и некоторых социальных институтов характеризуются плюрализмом, который вносит дезинформацию, не только об истории и традиционных патриотических чувствах, но и вообще человеческих отношениях. 4. Возможности системы образования, из-за недавнего отрицания необходимости воспитания как такового, всё еще не высоки. Можно отметить, что наиболее содержательно воспитание патриотизма ведётся в школе, в патриотических клубах и отдельных мероприятиях. Но этого явно недостаточно, так как эта работа остаётся лишь эпизодическим приложением к образованию, которое практически слабо воплощается в реальной взрослой жизни. Следовательно, существующие условия и современные вызовы, стоящие перед Россией, ставят остро вопрос о конкретизации представления о патриотизме и разработке новых подходов к его воспитанию.

Большинство источников определяют патриотизм в качестве наиболее значимой социальной ценности, ставшей личной потребностью, которая проявляется и влияет на все сферы жизни общества и государства. Она характеризует высший уровень развития личности как идеала, является важнейшим её

достоянием, и проявляется в активной героической деятельности и совершении подвигов на благо Родины [4, с. 512]. Из определения следует выделить следующие исходные положения для содержания патриотизма: подвиг, герой, идеал, личность, патриот, но не достаточно их просто констатировать, необходимо для проведения воспитательной работы раскрыть их сущность и содержание для современной России.

Подвиг – акт героизма, связанный с преодолением необычайных трудностей, требующий от человека предельного напряжения воли и сил, его цель – общественно полезный результат, который превосходит по своим масштабам результаты обычных действий и лишен эгоистических побуждений. Человек, совершивший подвиг, является героем. Подвиг совершается, исходя из внутренних побуждений, на благо определённого человека, группы людей или общества в трудных условиях. Героизм проявляется в подвиге. Сегодня, как и раньше, всегда было и есть место подвигу и возможности его совершить есть у каждого. Например, герои нашего времени – это сотрудники МЧС, которые ежедневно совершают подвиги, спасая людей при пожарах, наводнениях и в других чрезвычайных ситуациях. Простые люди не проходят мимо, а спасают тонущего человека, попавших в аварию, выводят из горящего дома людей, идут на риск, помогая незнакомым людям. Таких примеров подвигов тысячи и совершаются они не за вознаграждение, а из-за наличия социальных качеств у человека, одним из критериев подвига является альтруизм и бескорыстие. Но героями не рождаются, героями становятся.

Героизм бывает физическим, когда риску подвержены жизнь или здоровье человека, когда человек отстаивает моральные принципы, и витальным, когда человек преодолевает собственные фобии, недостатки, зависимости. Виды подвигов: ратный, гражданский, первопроходца, профессиональный, учёного, учителя, врача и т. д.

Патриотизм всегда включает подвиг, но не любой подвиг можно, по праву, считать проявлением патриотизма в полном смысле этого слова, а только тогда когда он вносит существенную пользу своему государству и народу, который отражается в развитии общества на века (в производстве, ратном труде, науке, медицине, образовании, строительстве и т. д.).

Следовательно, патриот – человек, который любит, служит, заботится о развитии и благе общества, совершает подвиги и готов защищать свою Родину вплоть до самопожертвования. Для современных условий, в содержании патриотизм следует выделить следующие проявления: любит и гордится своей родиной; уважает предков и любит свою семью; знает историю своей малой родины и страны; имеет идеал патриота для подражания; не меняет гражданство; солидарен со своим народом; служит государству своим трудом; готов стать на защиту Отечества не щадя своей жизни.

Патриотизм только тогда проявится в сложных исторических условиях, если он стал личной потребностью и патриот – всегда профессионал. Мальчишки, воспитанные на патриотизме, мечтают о подвигах, и у каждого есть идеал личности патриота для подражания. Но на понятиях идеала и личности, как устойчивой системы социально значимых качеств, в современных взглядах на воспитание не акцентируется внимание. Сегодня в нашем обществе нет общепринятого представления об идеале личности, добре и зле, плохом и хорошем. Формально мало кто отрицает традиционные или религиозные представления об этих категориях, но в реальности они всё больше утрачивают свое значение. Поэтому каждый понимает их по-своему, а существующие представления могут быть даже противоположны друг другу. Всё чаще каждый человек считает сам себя идеалом, это ведёт к тому, что он не признает ценность других людей и всегда считает себя выше, а для таких людей нет идеалов и не к чему стремиться. Также представление о добре сводится к тому, что всё то, что только мне лично выгодно и есть добро, опять же без учёта, как это отражается на других, и не исключает деятельность во вред населению страны и государству. Но без идеалов невозможно совершенство, развитие личности и воспитание патриотизма.

Наиболее часто идеал раскрывается как всеобщее понятие, выражающее направление развития личности. Идеал обычно раскрывается как: первое – высшая степень ценного или наилучшего, завершённое состояние чего-либо; второе – индивидуально принятый стандарт, признаваемый образец для подражания, как правило, касающийся личностных качеств. Следовательно, целью воспитания следует выделить формирование идеальной личности патриота, как высшего образца для подражания.

Иногда идеалом служит обобщенный образ, как синтез основных, значимых и ценных черт. По определению Л.Н. Толстого: «Идеал – это путеводная звезда, без нее нет твердого направления, а нет направления – нет счастья в жизни» [5, с. 124]. Когда человек научился ходить на четвереньках, писал Горький, природа дала ему в виде посоха идеал [6, с. 62].

В качестве образца-идеала патриота всегда выступает конкретная личность, в которой социально-значимые черты особенно ярко воплотились. Наличие и следование определенному идеалу вносит четкость и единство в развитие личности. Идеалы формируются воспитательным процессом, а также под воздействием общественных оценок. Идеалы личности – это всегда герой-патриоты, их поступки вдохновляют современников и будут потомков, их изречения становятся действенными лозунгами, а они сами превращаются в национальные символы, которые особенно востребованы в сложные моменты жизни нашего народа.

Наиболее соответствующее понятие личности патриота следует определить следующим образом. Личность это член общества, находящийся с ним в гармоничном взаимодействии. Личность это социально-значимый субъект (определяет цели деятельности, которая приносит пользу, как себе, так и другим) и общественно-полезная индивидуальность (значимая деятельность которой гармонично сочетает интересы общества и самой личности) [7, с. 84]. Пропагандируемые СМИ понятия личности подчёркивают лишь то, что это только яркая индивидуальность, добившаяся успеха и престижа, или это – активный субъект деятельности, который сам ставит цели и их реализует. Но эти определения не предусматривают служение другим людям и государству, а выбранные средства могут наносить им вред. В тоже время, идеалами личности от древности и до наших дней были: первопроходцы-жертвенники, производители – созидатели, просветители – творцы, кормильцы – труженики, патриоты – воины.

Проведённый анализ сущности и содержания патриотизма позволяет определить некоторые направления его воспитания. Важнейшим направлением является изучение и пропаганда в современном обществе созидательной деятельности великих людей нашей страны, и не только героев войн, а также выдающихся деятелей производства, образования, науки, культуры, изобретателей, первопроходцев, которые создавали и меняли историю нашего государства, чьи подвиги смогли сделать Россию великой державой на каждом из исторических периодах развития.

Изучение истории, участие в деятельности (учение, служение, защита) должны иметь практическую направленность, быть интересными, поучительными и вызывать гордость и желание служить своему Отечеству. При изучении подвигов необходимо раскрывать качества личностей патриотов, их мысли и высказывания.

К воспитанию патриотизма должен быть применен комплексный подход, который реализует разные его направления: своя семья, малая родина, страна; по видам подвигов: ратных, производственных, научных, культурных, первопроходцев, спортивных; по субъектам: подростки, женщины, мужчины; по историческим периодам: Древняя Русь, Древнерусское государство, Российская империя, Советский Союз, Современная Россия.

Основными формами проведения патриотических мероприятий являются: фестивали, концерты, тематические вечера, посвященные знаменательным и памятным датам; экскурсии и походы по местам боевой славы и историческим местам; проекты по изучению истории своей семьи, края, страны; выставки, газеты, стенды, конкурсы рисунков, плакатов, патриотической песни, художественной самодеятельности, освещающих важные события и памятные даты нашей страны; видеолектории, кинолектории; викторины, олимпиады; военно-спортивные игры, сборы; краеведческая и поисковая работа, сбор исторических материалов и фактов о героических подвигах; встречи с участниками боевых действий в горячих точках, ветеранами Великой Отечественной войны и передовиками производства; уход за мемориалами и памятниками; шефская помощь ветеранам войны и труда.

Выделим ряд рекомендаций по воспитанию патриотизма в современных условиях.

1. Патриотизм бесполезно навязать или сделать модой, это не поверхностное качество, а глубоко личностные потребности и ценности, за ним должны стоять сильные чувства, воля, профессионализм – это характеристики идеальной личности. Любить можно только за достойное, справедливое и доброе.

2. Человек, считающий себя патриотом, действительно, должен верить в свои силы, в себя, в свой успех, воодушевлённый подвигами предшественников. Реально видеть и осознавать, что государство нуждается в нём, с успехом отдельно слагает общий успех развития страны. Реальное воспитание – это не навязывание стремления к первенству, в каких-либо сферах бизнеса, искусства, спорта, а добросовестное, творческое и беззаветно преданное отношение к порученному социально значимому делу.

3. Сегодня пришло время, когда общество должно нетерпимо относиться к заявлениям о том, что у нас плохая страна, что в ней стыдно жить, что где-то жить лучше, что русские – неполноценные и т. д. Недостатки и несправедливость должны вскрываться, но не для очернения, а для избавления от них, с предложением конкретных путей. Подвиги и победы не должны замалчиваться, а наоборот должны пропагандироваться, чтобы на них можно было учиться, получать воодушевление и энергию на созидание.

4. Воспитывать патриотизм возможно, формируя социальные ценности и потребности, которые не даются от природы. Сегодня некоторыми СМИ и отдельными представителями шоу-бизнеса культивируются исключительно индивидуальные и биологические потребности, которые могут дать только эгоизм, пацифизм или национализм.

5. Необходимо создать новые современные патриотические традиции. У нас богатая история, а традицией стали лишь 9 мая и 23 февраля. Нужно создавать праздники людей труда и военного дела, просветителей, производителей, тружеников, эти события год от года должны воспитывать молодое поколение.

6. Необходима государственная политика, которая дифференцированно охватит все категории населения, все направления воспитания по военной, научной, культурной, производственной и другими составляющим. Должно быть

финансирование центров, секций, клубов и всех субъектов, связанных с воспитанием патриотизма. Следует уточнить функциональные обязанности воспитателей, и в первую очередь, учителей и преподавателей всех типов образовательных учреждений, например преподавателей истории, обществознания, литературы, основ безопасности жизнедеятельности, которые должны стать организаторами внеклассной работы по различным видам патриотического воспитания.

Таким образом, патриотизм как миссия служения Отечеству формируется в процессе обучения, воспитания и социализации молодежи, подготовке к социальному труду, служению своей Родине. Важно при этом, чтобы молодые люди усвоили, что их личное, семейное благополучие, достижение жизненных ожиданий в различных сферах деятельности и социальный статус взаимосвязаны с готовностью к служению своему Отечеству, тому коллективу, обществу и государству, в котором они живут.

Библиографический список

1. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи. *Молодой учёный*. 2017; 47: 240 – 243.
2. Новиков С.Г. Идеал воспитания в современной России: взгляд через призму 1920-1930-х годов. *Сибирский учитель*. 2013; 5 (90): 23 – 26.
3. Морозов В.А., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Государственно-правовые аспекты формирования личностно-профессионального отношения сотрудника полиции. *Алтайский юридический вестник*. 2016; 2 (14): 45 – 48.
4. *Словарь русского языка*: В 4-х т. РАН, Ин-т лингвистич. исследований. Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. Москва: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999: 702.
5. Анненков П.В. Исторические и эстетические вопросы в романе гр. Л.Н. Толстого «Война и мир». *Критика 60-х годов XIX века*. Сост., преамбулы и примеч. Л.И. Соболева. Москва: ООО «Издательство Астрель», 2003.
6. Горький М. *Серия: Школьная библиотека для нерусских школ*. Издательство: «Детская литература». Москва, 1975.
7. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Паутова А.В. *Формирование духовных основ образа жизни студенческой молодежи*: монография. Барнаул, 2008.

References

1. Shul'zhenko M.E. Patrioticheskoe vospitanie sovremennoj molodezhi. *Molodoy uchenyj*. 2017; 47: 240 – 243.
2. Novikov S.G. Ideal vospitaniya v sovremennoj Rossi: vzglyad cherez prizmu 1920-1930-h godov. *Sibirskij uchitel'*. 2013; 5 (90): 23 – 26.
3. Morozov V.A., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Gosudarstvenno-pravovye aspekty formirovaniya lichnostno-professional'nogo otnosheniya sotrudnika policii. *Altajskij yuridicheskij vestnik*. 2016; 2 (14): 45 – 48.
4. *Slovar' russkogo yazyka*: V 4-h t. RAN, In-t lingvistich. issledovaniy. Pod red. A.P. Evgen'evoy. 4-e izd., ster. Moskva: Rus. yaz.: Poligrafresursy, 1999: 702.
5. Annenkov P.V. Istoricheskie i esteticheskie voprosy v romane gr. L.N. Tolstogo «Vojna i mir». *Kritika 60-h godov XIX veka*. Sost., preambuly i primech. L.I. Soboleva. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», 2003.
6. Gor'kij M. *Seriya: Shkol'naya biblioteka dlya nerusskikh shkol*. Izdatel'stvo: «Detskaya literatura». Moskva, 1975.
7. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pautova A.V. *Formirovanie duhovnykh osnov obraza zhizni studencheskoj molodezhi*: monografiya. Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 373

Islamov R.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, pedagogical laboratory "Pedagogical Management in the Development of Educational Complexes and Individual Educational Organizations", Department of Public Administration of BSU (Ufa, Russia), E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru
Gurov V.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Scientific Director of pedagogical laboratory "Pedagogical Management in the Development of Educational Complexes and Individual Educational Organizations", Head of Department of Theory and Practice of Education Management IRO RB, laureate of the RF Government prize in the field of education (Ufa, Russia), E-mail: gurovvaleriy@mail.ru
Gurova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior researcher, pedagogical laboratory "Pedagogical Management in the Development of Educational Complexes and Individual Educational Organizations", Department of Pedagogy, Faculty of Psychology of BSU (Ufa, Russia), E-mail: gull69@mail.ru
Gurov D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior researcher, pedagogical laboratory "Pedagogical Management in the Development of Educational Complexes and Individual Educational Organizations", Head of Department of Operational and Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, police colonel (Stavropol, Russia), E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

CLUSTER PEDAGOGICAL LABORATORY OF INNOVATIVE NETWORK: THE EXPERIENCE OF WORK WITH MUNICIPALITIES ON PATRIOTIC EDUCATION. The article presents experience of work of a pedagogical laboratory "Pedagogical management in the development of educational complexes" with the municipalities of patriotic education in the Republic of Bashkortostan. The results of the laboratory can serve as a basis for innovative activity of educational organizations on patriotic education of young people in educational complexes of municipalities and individual educational organizations on the basis of a cluster approach using network forms of interaction. The authors conclude that patriotic education is one of the most important directions in the activities of the educational organization. Innovative network cluster pedagogical laboratory is one of the effective forms of organization of this work in schools.

Key words: innovative network cluster pedagogical laboratory, patriotic education, school museum.

Р.Р. Исламов, канд. пед. наук, доц. каф. государственного управления, ст. науч. сотр. инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru

В.Н. Гуров, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и практики управления образованием, научный руководитель инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

Е.В. Гурова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики факультета психологии, ст. науч. сотр. инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: gull69@mail.ru

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., начальник каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ст. науч. сотрудник инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов и отдельных образовательных организаций», Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (Ставропольский филиал), полковник полиции, г. Ставрополь, E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

ИННОВАЦИОННАЯ СЕТЕВАЯ КЛАСТЕРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ С МУНИЦИПАЛИТЕТАМИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

В статье раскрывается опыт работы инновационной сетевой кластерной педагогической лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов» с муниципалитетами по патриотическому воспитанию, реализуемой в Республике Башкортостан. Результаты работы лаборатории могут служить основой для инновационной деятельности организаций образования по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях на основе кластерного подхода с использованием сетевых форм взаимодействия. Авторы делают вывод о том, что патриотическое воспитание является одним из важнейших направлений в деятельности образовательной организации. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория является одним из эффективных форм организации этой работы в школах.

Ключевые слова: инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория, патриотическое воспитание, школьный музей.

Основная идея создания лабораторий в образовании – это повышение качества деятельности образовательных комплексов на основе генерирования нового знания по выделенной проблеме и внедрение его непосредственно в деятельность образовательных организаций [1 – 6].

В нашем понимании сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов» есть одна из форм повышения качества функционирования на основе выделения главенствующих компонентов, внесение изменений в функционирование этих компонентов и – в целом – качественная, более высокого уровня деятельность в образовательной сфере.

Развитие системы патриотического воспитания молодежи освещено в принятой государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы». (Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 г. «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»).

Приведем кратко примеры работы лаборатории с образовательными организациями.

Патриотическое воспитание обучающихся в сельской школе (из опыта МОБУ СОШ д. Улукулево МР Кармаскалинский район) [6].

Школа расположена в Кармаскалинском районе, в 60 км к югу от Уфы, в деревне Улукулево. В школе обучаются 590 учащихся; 53 учителя, из них 8 имеют почётные звания, четверо – победители Всероссийского конкурса «Лучшие учителя России».

Разработана Программа гражданско-патриотического воспитания «Я – гражданин России». Целью программы является воспитание патриотов России, обладающих чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству. Основные задачи: сформировать осознанное отношение к Отечеству на основе исторических ценностей, развить гражданственность и национальное самосознание, создать условия для реализации учащимися собственной гражданской позиции посредством организации поля социальных практик.

В программе четыре направления: «Связь поколений», «Растим патриота и гражданина России», «Мой край родной» и «Я и семья».

В социальной акции «Связь поколений» школьники участвуют в мероприятиях «Я помню! Я горжусь!», «Наказ воину», «Пионеры ветеранам», «Бессмертный полк», «Весенняя неделя добра», «Афганистан – наша боль и память» и др. Проводятся встречи с ветеранами войны и труда, с воинами-интернационалистами. Выпускаются стенгазеты, организуются конкурсы «А ну-ка, парни!», «Рыцари», викторины, брейн-ринги и др.

Особо следует сказать об акции «Бессмертный полк». Ребята заинтересовались своими родственниками – участниками Великой Отечественной войны, изучили боевой путь, историю наград.

Стало традицией проведение смотр-конкурсов строя и песни, посвящённых Дню неизвестного солдата и Дню Героев Отечества. Накануне Дня Защитников Отечества проводится акция «Наказ воину»: составлен список выпускников, которые несут службу в рядах Российской Армии или учатся в военных учебных заведениях.

Один из видов работы – тимуровский десант. Каждый класс берет шефство над ветераном и оказывает ему посильную помощь, поздравляет с праздниками, готовит подарки, открытки.

В мае ежегодно проводятся мероприятия, посвящённые Дню Победы: проходят открытые классные часы, уроки мужества с приглашением гостей – ветеранов войны и труда, посещение музеев Уфы. Школа участвует в митингах ко Дню

Победы. Лучшие ребята несут Вахту памяти возле обелиска Павшим воинам. Накануне 9 мая проводится торжественный сбор, посвящённый приему в пионеры. До этого проводится экологический десант, в социокультурном пространстве школы.

Результативность. Ученики школы занимают призовые места на многочисленных конкурсах, посвящённых России и родному краю. Так, в 2017 – 2018 учебном году 9 учащихся стали победителями и призерами районного конкурса рисунков и фотографий «О край родной, как ты чудесен!».

Школьные музеи в патриотическом воспитании (на примере работы МОБУ СОШ с. Садовый Миякинского района) [6].

Организация музея стала одной из эффективных акций общественно-полезной работы с обучающимися в школе. Помещением для музея стала комната, прилегающая к актовому залу, разделённая на две половины: в одной расположили бытовую утварь, а в другой – материалы о ветеранах войны.

7 мая 2005 года школьный музей был открыт. Основные задачи школьного музея следующие: участие в совершенствовании учебно-воспитательной работы в школе; участие в формировании, обеспечении сохранности и рациональном использовании музейного фонда; участие в научно – исследовательской деятельности; проведение культурно-просветительской работы среди учащихся и населения. В актовом зале оформлен стенд, посвящённый выпускникам школы: Суфиянову Раису, погибшему в Афганистане и Хасанову Рифату, погибшему в Чеченской республике.

В музее проходят обучение и воспитание школьники, пропагандируются знания о природе и обществе, истории и культуре страны и её отдельных регионов.

Основные направления деятельности музея следующие: краеведческое; этнографическое; культурно-просветительское.

Формы работы музея: экскурсии; уроки в музее; тематические вечера; классные часы; конкурсы, игры, викторины; семинары по народной культуре; разработка заданий классным коллективам для пополнения фондов музея; проведение классных и школьных праздников.

Музей даёт уникальную возможность сделать своими союзниками в организации учебно-воспитательного процесса поколения тех, кто жил ранее, воспользоваться их опытом в области науки, культуры, образования. Традиционной является связь школы с ветеранами войны и труда, проживающими в поселке. Каждый год обучающиеся участвуют в акции «Бессмертный полк».

Экспозиционная площадь музея представлена 4 разделами в виде стенов, витрин, стеллажей. Стенды: «История школы»; «Никто не забыт, ничто не забыто»; «История Миякинского совхоза»; «Этнографическое».

Хотелось бы ещё отметить, что сетевое взаимодействие требует определённой подготовки учителей в области информационных технологий, в том числе по использованию информационных технологий в процессе проведения воспитательных мероприятий [7 – 9]. В этой связи необходимо усилить подготовку учителей в области информационных технологий, а так же привлекать для реализации проектов учителей информатики.

Вывод. Патриотическое воспитание является одним из важнейших направлений в деятельности образовательной организации. Инновационная сетевая кластерная педагогическая лаборатория является одним из эффективных форм организации этой работы в школах.

Материалы внедрения инновационного проекта служат основой для инновационной деятельности организаций образования по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи в образовательных комплексах муниципалитетов и отдельных образовательных организациях Республики Башкортостан.

Библиографический список

1. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающейся молодежи. *Инновации в образовании*. 2019; 2: 107 – 114.
2. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Чурсина П.В. Патриотическое воспитание обучающейся молодежи на основе использования сетевой инновационной кластерной педагогической лаборатории. *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции*. Ответственный редактор А.С. Гаязов. 2018: 131 – 136.
3. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Каримов Ф.Ф. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория на муниципальном уровне: взаимодействие органов государственной власти и образовательных организаций (на примере Башкортостана). *Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции*. Ответственный редактор А.С. Гаязов. 2017: 261 – 268.
4. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Инновационный проект: «патриотическое воспитание обучающейся молодежи в муниципалитете и отдельных образовательных организациях». *Руководство развитием информационно-образовательного пространства образовательных комплексов муниципалитетов и образовательных организаций в личностно-ориентированном направлении в контексте формирования конкурентоспособной личности научное издание*. Уфа, 2018: 78 – 82.
5. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Рудаков А.М. Инновационная кластерная лаборатория как эффективная форма повышения качества образовательных комплексов на региональном и муниципальном уровнях. *Инновации в образовании*. 2016; 1: 23 – 34.
6. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Исламов Р.Р., Каримов Ф.Ф. *Методические рекомендации по патриотическому воспитанию обучающейся молодежи (региональный аспект): методические рекомендации*. Общая редакция В.Н. Гурова. Авт. В.Н. Гуров, Е.В. Гурова, Р.Р. Исламов, Ф.Ф. Каримов, Уфа: РИЦ БашГУ, 2018.
7. Кузнецов А.А., Зенкина С.В. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды. *Информатика и образование*. 2009; 6: 3 – 11.
8. Захарова Т.Б., Зенкина С.В., Сурхаев М.А. Актуальность введения курса «Информатизация управления образовательным процессом» в методическую подготовку будущих учителей информатики. *Информатика и образование*. 2011; 5: (223): 46 – 52.
9. Азизова Н.Р., Савитина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога: поликультурная и информационная компетентность: учебное пособие*. Москва, 2018. Сер. 65. Образовательный процесс.

References

1. Gurov V.N., Islamov R.R. Setevaya innovacionnaya klaster'naya pedagogicheskaya laboratoriya v kontekste patrioticheskogo vospitaniya obuchayushejsya molodezhi. *Innovacii v obrazovanii*. 2019; 2: 107 – 114.

2. Gurov V.N., Islamov R.R., Chursina P.V. Patrioticheskoe vospitanie obuchayushejsya molodezhi na osnove ispol'zovaniya setevoy innovacionnoj klasternoj pedagogicheskoy laboratorii. *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze: materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Otvetstvennyj redaktor A.S. Gayazov. 2018: 131 – 136.
3. Gurov V.N., Gurova E.V., Karimov F.F. Setevaya innovacionnaya klasternaya pedagogicheskaya laboratoriya na municipal'nom urovne: vzaimodejstvie organov gosudarstvennoj vlasti i obrazovatel'nyh organizacij (na primere Bashkortostana). *Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze: Materialy ezhegodnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Otvetstvennyj redaktor A.S. Gayazov. 2017: 261 – 268.
4. Gurov V.N., Islamov R.R. Innovacionnyj proekt: «patrioticheskoe vospitanie obuchayushejsya molodezhi v municipalitete i otdel'nyh obrazovatel'nyh organizacijah». *Rukovodstvo razvitiem informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva obrazovatel'nyh kompleksov municipalitetov i obrazovatel'nyh organizacij v lichnostno-orientirovannom napravlenii v kontekste formirovaniya konkurentosposobnoj lichnosti nauchnoe izdanie*. Ufa, 2018: 78 – 82.
5. Gurov V.N., Mazitov R.G., Rudakov A.M. Innovacionnaya klasternaya laboratoriya kak 'effektivnaya forma povysheniya kachestva obrazovatel'nyh kompleksov na regional'nom i municipal'nom urovnyah. *Innovacii v obrazovanii*. 2016; 1: 23 – 34.
6. Gurov V.N., Gurova E.V., Islamov R.R., Karimov F.F. *Metodicheskie rekomendacii po patrioticheskomu vospitaniju obuchayushejsya molodezhi (regional'nyj aspekt): metodicheskie rekomendacii*. Obschaya redakciya V.N. Gurova. Avt. V.N. Gurov, E.V. Gurova, R.R. Islamov, F.F. Karimov, Ufa: RIC BashGU, 2018.
7. Kuznecov A.A., Zenkina S.V. Uchebnik v sostave novoj informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Informatika i obrazovanie*. 2009; 6: 3 – 11.
8. Zaharova T.B., Zenkina S.V., Surhaev M.A. Aktual'nost' vvedeniya kursa «Informatizaciya upravleniya obrazovatel'nym processom» v metodicheskuyu podgotovku buduschih uchitelej informatiki. *Informatika i obrazovanie*. 2011; 5: (223): 46 – 52.
9. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga: polikul'turnaya i informacionnaya kompetentnost': uchebnoe posobie*. Moskva, 2018. Ser. 65. Obrazovatel'nyj process.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 372

Kiselyov S.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: mohles94@gmail.com

ENVIRONMENTAL SAFETY AS PART OF A WIDER HEALTH AND SAFETY COURSE: CURRENT STATE AND PROSPECTS. The work studies the current state of education in environmental safety, as well as possibilities in the field. These possibilities are examined in reference to the key health and safety goals set out in the federal education standard covering basic general education. The article makes use of an analysis on health and safety teaching materials, and the aims and objectives of a health and safety course covering environmental safety are determined. The author identifies the main issues adversely affecting the success of the health and safety education process, and highlights the need to foster an eco-friendly attitude. Possible pathways for making education in health and safety more environmentally focused via a range of tasks and exercises are described.

Key words: health and safety, environmental safety, eco-friendly attitude, teaching materials, course contents, objectives.

C.A. Киселев, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mohles94@gmail.com

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается состояние и возможности реализации образовательных задач по экологической безопасности в соответствии с ведущими целевыми установками в области безопасности жизнедеятельности, обозначенными в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО). Приведены данные проведенного анализа методических комплексов по безопасности жизнедеятельности. Определены цели и задачи курса ОБЖ в области экологической безопасности. Автор выделяет основные проблемы успешности образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности и делает вывод о необходимости формирования экофильно ориентированной личности. Показаны возможные пути экологизации обучения безопасности жизнедеятельности с использованием различных видов заданий.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, экологическая безопасность, экофильно ориентированная личность, учебно-методический комплекс, содержательные линии, целевые установки.

Проблемы экологической безопасности, возникшие в 20 веке в ходе практического природопользования, как результата развития техносферы, остаются крайне актуальными и в современном обществе. Перспективы решения экологических проблем напрямую связаны с подготовленностью молодого поколения в области экологической безопасности.

В работах видных учёных (В.П. Соломин, С.В. Алексеев, М.А. Картавых, П.В. Станкевич, С.В. Абрамова, Р.И. Попова и др.), рассматриваются возможности развития подготовки молодого поколения в области безопасности жизнедеятельности. Исследователи отмечают высокую значимость формирования экологических знаний, в том числе, в области экологической безопасности для развития экологического сознания и представления о целостности и уязвимости окружающего мира, становления гражданской позиции и ответственности за сохранение природы и природных ресурсов для будущих поколений.

Вот почему одной из приоритетных целей современного образования становится формирование «экофильно ориентированной личности, владеющей основами экологической культуры, экологическим мышлением, адаптирующейся к изменениям окружающей среды посредством экологически направленной рефлексивно-оценочной деятельности в условиях социума» [1, с. 149]. Это позволило обозначить проблему, как поиск условий и средств формирования знаний по экологической безопасности в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности в современной школе.

Для выявления наиболее существенных для образовательного процесса особенностей целей, содержания и эффективных средств подготовки учащихся к экологической безопасности в ходе жизнедеятельности, рассмотрим фактические данные, характеризующие современное состояние практики обучения и воспитания в условиях общеобразовательной школы. Это поможет нам сформулировать выводы о сложившихся на сегодняшний день противоречиях в практике образовательного процесса, определить предпосылки необходимые для её совершенствования.

Содержание и направление проектирования образовательной деятельности в области безопасности жизнедеятельности отражено в учебно-методических материалах – в авторских программах и учебниках, базирующихся на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта и современной педагогической науки.

Соглашаясь с мнением Р.И. Поповой о необходимости постановки и реализации задач образовательного процесса в соответствии с ведущими целевыми установками в области безопасности, мы осуществили следующий подход в исследовании практики формирования знаний по экологической безопасности школьников – анализ учебно-методического комплекса, а именно – учебных программ, учебников и методических пособий [2]. Программные материалы по формированию знаний в области экологической безопасности школьников сопоставлялись с реальным состоянием практики, которая исследовалась с применением наблюдения, беседы, анкетирования, изучения педагогических документов.

Нами были подвергнуты анализу цели обучения, которые сформулированы в программных и методических материалах по ОБЖ. Так, в примерной программе сформулирована задача процесса обучения: «формирование у учащихся сознательного и ответственного отношения к собственному здоровью, к личной безопасности и безопасности окружающих, приобретение ими навыков сохранения жизни и здоровья в повседневной жизни и в неблагоприятных условиях, умений оказывать само- и взаимопомощь» [3, с. 25 – 26].

В программе для общеобразовательных учреждений по курсу ОБЖ А.Т. Смирнова в пояснительной записке указывается, что данным документом предусматривается систематическое и непрерывное изучение учебного материала с 1-го по 11-й класс с обязательным учетом ряда особенностей, характерных для обучения в начальной, основной и средней общеобразовательной школе [4].

И.К. Топоров в пояснительной записке учебника по курсу ОБЖ, отталкиваясь от идей полицентризма разнообразных опасностей, ставит задачу по возможности самого раннего внедрения в образовательный процесс информации обо всех возможных опасных и наиболее вредных факторах окружающей среды обо-

тания человека. По мнению автора, учебный предмет ОБЖ должен быть нацелен, прежде всего, на формирование у школьников «сознательного и ответственного отношения к проблеме соблюдения личной безопасности и безопасности окружающей среды, знаний и необходимых умений выявлять и в дальнейшем оценивать наиболее опасные и / или вредные факторы окружающей среды для человека, устанавливать оптимальные способы защиты, ликвидировать возможные негативные последствия и уметь оказывать, как само-, так и взаимопомощь в случае возникновения опасностей» [5, с. 43].

В качестве главной задачи обучения в указанных программах признается формирование у детей чувства ответственности за свои действия, бережного отношения к личному здоровью, активизацию самостоятельности в ходе выбора и принятия решений, а также выработки необходимого объема умений и навыков безопасного поведения в реальной жизни. Подобные цели процесса обучения ОБЖ и формирования здорового образа жизни сформулированы в ряде рассмотренных нами учебно-методических пособиях по таким курсам, как ОБЖ и «Валеология».

В ходе анализа 12 методических и 4 учебных пособий и обобщения полученных результатов мы подразделяли обозначенные в них цели на:

- информационные (в большей степени ориентирующие на информационную насыщенность образовательного процесса);
- практико-ориентированные (направляющие на формирование конкретного объема необходимых умений и навыков);
- воспитательные (ориентирующие на активизацию мотивации, формирование взглядов, установок и убеждений у учащихся);
- организационно-процессуальные (направленность которых можно охарактеризовать как ориентация на решение организационных и процессуальных вопросов образовательного процесса).

Анализ учебно-методической литературы показал, что среди выделенных целей 67,4% составляют информационные, 22,8% – практико-ориентированные, 8,4% – воспитательные, 1,4% – организационно-процессуальные.

В пояснительной записке примерной программы курса ОБЖ для 5-9-го классов представлено содержание учебного курса, включающее теорию и практику соблюдения здорового образа жизни, алгоритм организации защиты человека в чрезвычайных ситуациях, оказания первой медицинской помощи. Таким образом, освоение учебного курса позволяет учащимся приобрести систематизированные представления об основах сохранения личного здоровья, правилах соблюдения здорового образа жизни, о прогнозировании опасностей, оценке характера и степени влияния их последствий на уровень здоровья и жизнь человека в целом, а также содействует выработке алгоритма реализации безопасного поведения в процессе жизнедеятельности.

Обобщение результатов анализа позволяет выделить три содержательные линии, присутствующие во всех программах, а именно:

- 1) обеспечение безопасности и защиты человека в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;
- 2) освоение основ медицинских знаний, организации и соблюдения здорового образа жизни;
- 3) освоение основ военной службы.

В рассмотренных программах нами было зафиксировано порядка 118 компонентов содержания процесса обучения, среди которых 47,5% – направлены на освоение знаний около 40,7% – на овладение умениями и навыками, и 11,9% – на формирование взглядов, установок и убеждений.

Важным аспектом анализа содержательного наполнения воспитания культуры безопасности, на наш взгляд, является наличие мировоззренческих, морально-нравственных, психологических, нормативно-правовых знаний, установленных обществом правил, норм и ценностей безопасной жизнедеятельности личности и социума в целом

В учебном пособии по ОБЖ, разработанном В.Н. Мошкиным для 5–11-х классов и представленном в трёх частях, также включено несколько специальных параграфов, которые посвящены формированию мировоззренческих, нравственных, психологических и правовых аспектов безопасности жизнедеятельности [6]. Так, в них мы находим параграфы: «Как освоить культуру личной безопасности», «Опасные и вредные факторы в жизнедеятельности человека», «Психологические приёмы самозащиты от правонарушителей», «Как действовать в случае неудачи», «Как защитить себя в толпе», «Нравственные основы самозащиты от злоумышленников», «Уголовно-правовые основы самозащиты от посягательства», «Основы самозащиты», «Использование основных средств индивидуальной самозащиты».

В проанализированном нами учебнике ОБЖ для 8-9-х классов А.Т. Смирнова включены материалы о формировании мировоззренческих, психологических и физических аспектах безопасности личности, которые представлены в параграфах: «Что такое опасность», «Что такое безопасность жизнедеятельности» [7].

Формирование новой нравственности подрастающего поколения, прежде всего экологической культуры, экологического мышления и экологического сознания отражены в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к личностным результатам освоения образовательной программы основного общего образования и задачам обучения в области безопасности жизнедеятельности:

- «формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях;

- овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания» [8].

В то же время исследователи отмечают недостаточный уровень развития экологических знаний, их поверхностность, слабое представление об экологических законах и взаимосвязях, считают необходимым оптимизировать процесс трансляции новых экологических знаний и моральных ценностей, направленный «на полноценное формирование личности безопасного типа поведения с развитой экологической культурой, способной к адекватному поведению в опасных экологических ситуациях и бережно относящейся к окружающей среде» [9].

Анализ рассмотренных программ и учебно-методических материалов по безопасности жизнедеятельности показал недостаточное освещение опыта по формированию знаний по экологической безопасности школьников. Практически не раскрыты цели, не представлено содержание и не указаны средства учебно-познавательной деятельности, способствующие освоению экологической культурой безопасности, совершенствованию готовности учащихся к осуществлению экологической безопасной жизнедеятельности.

Соглашаясь с мнением В.В. Гафнера о наличии «противоречия между содержанием предмета ОБЖ и требованиями ФГОС», мы считаем первоочередной задачей ученых и практиков в области образования безопасности жизнедеятельности обновление содержания предмета на основе единой концепции культуры безопасности, отвечающей современным реалиям развития личности, общества и государства [10, с. 53].

В современных условиях результаты образовательной деятельности в большей степени зависят от трех основных обстоятельств: 1) какие именно задачи решаются; 2) степень обоснованности последовательность их решения; 3) способы, применяемые при их решении [11].

Вместе с тем, изучение практического педагогического опыта показало, что учитель может корректировать содержательное наполнение школьного предмета ОБЖ, включая экологическую составляющую в урок. При этом можно использовать информационные материалы, вопросы и задания, дискуссии и самостоятельную работу учащихся. В целях активизации познавательной деятельности, развития экологического мышления и сознания необходимо широко использовать интерактивные технологии, методы и формы.

В целях дальнейшего обоснования методологические основы формирования знаний по экологической безопасности, что выступает в качестве одной из задач данного исследования, был рассмотрен характер вопросов и заданий в анализируемых учебниках и пособиях.

Учитывая характер деятельности обучаемых выделяем следующие виды учебных заданий:

- информационные – задания, ориентированные на оперирование отдельно взятыми фрагментами информации о безопасности;
- имитационные (игровые) – задания, которые имитируют деятельность в ситуации опасности;
- практические – задания, призванные обеспечить оптимальную организацию практических действий при отсутствии реальной опасности. Путём сопоставления полученных результатов анализа о заданиях, представленных в ранее названных нами учебниках, удалось выявить распределение заданий в количественном отношении:
- информационные задания 62,2%;
- задания практического характера – 26,6%;
- имитационные задания – 11,2%.

Анализ массовой образовательной практики, а также научных работ в области образования безопасности жизнедеятельности позволил нам выявить проблемы в процессе обучения и воспитания культуры безопасности, которые препятствуют осуществлению эффективной подготовке учащихся общеобразовательного учреждения к безопасности:

- несоответствие обозначенных информационных целей современным тенденциям социального заказа, который ориентирует на непосредственную практическую подготовку учащихся к безопасному осуществлению жизнедеятельности;
- несоответствие содержательного наполнения структуры процесса формирования знаний по экологической безопасности, подразумевающей включение не только освоение знаний и умений, но и формирование мировоззренческих, нравственных ценностей, психологической готовности к экологически безопасному взаимодействию личности и окружающего природного мира;
- несоответствие осуществляемой школьниками репродуктивной деятельности в формировании экологической безопасности характеру самозащиты в ходе жизнедеятельности;
- несоответствие между содержательным наполнением педагогического процесса, направленного на формирование знаний по экологической безопасности и применяемым критериями оценки его результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости повышения эффективности образовательного процесса путем качественного совершенствования содержания и средств подготовки школьников к освоению знаний по экологической безопасности.

Выявленные нами проблемы определяют направления качественного совершенствования процесса обучения на основе практической реализации основных закономерностей формирования культуры экологической безопасности школьников.

Библиографический список

1. Киселева Э.М., Киселев С.А. Экологическая безопасность образовательной среды как условие формирования экофильно ориентированной личности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 61-4: 148 – 151.
2. Станкевич П.В. *Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного образования*: монография. Санкт-Петербург: Изд-во «ТЕССА», 2006.
3. Мишин Б.И. *Обучение в 5-11 классах по учебникам «Основы безопасности жизнедеятельности» под редакцией Ю.Л. Воробьева. 5-11 классы*. Москва: АСТ: Астрель, 2014: 25 – 26.
4. Попова Р.И. К вопросу о развитии целевых установок педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Педагогика высшей школы* 2016: 3.1: 162 – 165.
5. Топоров И.К. *Основы безопасности жизнедеятельности: учебник для 5-9 классов общеобразовательных учреждений*. Москва: Просвещение, 1996.
6. Мошкин, В.Н. *Основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для 5-11 кл.: В 3 ч. 2-е изд., испр. и доп.* Барнаул: АО «Полиграфист», 1996; Ч. 1.
7. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. и др. *Основы безопасности жизнедеятельности, комплексная программа*. Программы общеобразовательных учреждений, 5-11 класс, 3-е издание, под общей редакцией А.Т. Смирнова. Москва: Просвещение, 2011.
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Приказ МО и Н РФ № 1897 от 17.12.2010.
9. Киселева Э.М., Гаврилова Л.А. Возможности курса основы безопасности жизнедеятельности в формировании знаний по экологической безопасности школьников. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2013; 5 (34): 97 – 101.
10. Гафнер В.В. Педагогическая теория и практика в области безопасности жизнедеятельности: анализ противоречий. *Педагогика высшей школы. Международный научный журнал* 2016; 3 (6.1).
11. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014: 43 – 48.

References

1. Kiseleva E.M., Kiselev S.A. 'Ekologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak uslovie formirovaniya 'ekofil'no orientirovannoj lichnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 61-4: 148 – 151.
2. Stankevich P.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavra v sisteme mnogourovnevnogo estestvennonauchnogo obrazovaniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo «TESSA», 2006.
3. Mishin B.I. *Obuchenie v 5-11 klassakh po uchebnikam «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» pod redakciej Yu.L. Vorob'eva. 5-11 klassy*. Moskva: AST: Astrel', 2014: 25 – 26.
4. Popova R.I. K voprosu o razvitiy celevykh ustanovok pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Pedagogika vysshej shkoly* 2016: 3.1: 162 – 165.
5. Toporov I.K. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: uchebnik dlya 5-9 klassov obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
6. Moshkin, V.N. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya 5-11 kl.: V 3 ch. 2-e izd., ispr. i dop.* Barnaul: AO «Poligrafist», 1996; Ch. 1.
7. Smirnov A.T., Hrennikov B.O. i dr. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, kompleksnaya programma*. Programmy obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij, 5-11 klass, 3-e izdanie, pod obshej redakciej A.T. Smirnova. Moskva: Prosveschenie, 2011.
8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshego obrazovaniya*. Prikaz MO i N RF № 1897 ot 17.12.2010.
9. Kiseleva E.M., Gavrilova L.A. Vozmozhnosti kursa osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v formirovanii znaniy po 'ekologicheskoy bezopasnosti shkol'nikov. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*. 2013; 5 (34): 97 – 101.
10. Gafner V.V. Pedagogicheskaya teoriya i praktika v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: analiz protivorechij. *Pedagogika vysshej shkoly. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal* 2016; 3 (6.1).
11. Il'in V.S. Problemy teorii pedagogicheskikh sistem s pozicij celostnogo podhoda. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014: 43 – 48.

Статья поступила в редакцию 26.05.19

УДК 378

Magomedova R.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director for Academic Affairs of the North Caucasus Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ragimatm@mail.ru

Bulaeva Sh.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru

BASICS AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE LAWYER. The article examines nature and structure of the professional competence of future lawyers. The authors show that in the field of vocational education competence should be perceived as a system of special interrelated, general, supra-professional and general cultural knowledge, skills and abilities, united by motives and value-semantic guidelines. It is concluded that the professional competence of the lawyer is the quality of the student's personality, which determines the level of his motivated readiness to perform professional operations for the effective solution of professional problems. This quality describes an ability of a lawyer to carry out professional actions on the basis of the acquired special knowledge, experience in the application of this knowledge, sustainable skills and ways to use his experience of emotional and value relations to the contents of education. The authors identify three interrelated components of competence: motivational and value; cognitive-activity; personality-transforming.

Key words: competence, professional competence, future lawyer.

Р.М. Магомедова, канд. пед. наук, зам. директора по учебной работе, Северо-Кавказский институт (филиал) ФГОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: ragimatm@mail.ru

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

В статье изучена сущность и структура профессиональной компетентности будущего юриста. Авторами показано, что в сфере профессионального образования компетентность необходимо воспринимать как систему взаимосвязанных специальных, общепрофессиональных, надпрофессиональных и общекультурных знаний, умений и навыков, объединённых мотивами и ценностно-смысловыми ориентирами. Сделан вывод о том, что профессиональная компетентность юриста – это качество личности обучающегося, определяющее уровень его мотивированной готовности совершать профессиональные операции для эффективного решения профессиональных задач. В структуре профессиональной компетентности будущего юриста выделены три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный; когнитивно-деятельностный; личностно-преобразующий.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, будущий юрист.

На сегодняшний день большое внимание уделяется вопросам повышения квалификации специалистов самых разных профилей, что отражено в различных документах, регламентирующих образовательные услуги.

Суть совершенствования высшего профессионального образования выражается в применении *компетентностного подхода*, который представляет важнейшее и сущностное концептуальное положение, работающее на качественную модернизацию. Обращаясь к международной образовательной практике в рамках Болонской системы, Э.Ф. Зеер отмечает, что «понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве основного, центрального термина, поскольку имеет связующий характер, соединяет основные ЗУНы и интеллектуальную часть профессиональной подготовки специалиста» [1]. Наряду с этим автор подчеркивает, что в содержании компетентностного подхода непременно находится идея интерпретации содержания профессионального образования, суть которой в получении конечного результата сформированности компетенций – его проверки на практике. Исходя из сказанного, главная цель компетентностного подхода – это постоянное обновление и обеспечение качества профессионального образования, где в качестве основных составляющих обновления образования предлагаются компетентности и компетенции специалиста.

Профессиональная компетентность специалиста, в том числе и юриста, имеет достаточно сложную структуру, с нелинейными отношениями между компонентами. Так, Э.Ф. Зеер считает, что главным в компетентности как свойстве любого специалиста являются способности производить действия, приводящие к успешной деятельности в целом.

Помимо деятельности составляющей, в компетентность с необходимостью включаются и мотивационно-ценностная, а также эмоционально-волевая составляющие. Кроме того, Э.Ф. Зеер считает необходимым процесс интеграции всех перечисленных качеств в единый опыт индивида [1]. В российской психолого-педагогической науке сущностью и содержанием качественного обновления высшего профессионального образования в рамках компетентностного подхода активно занимаются такие авторы как: В.И. Байденко (компетентности и кредитно-модульная система), И.А. Зимняя (ключевые компетенции – новая парадигма результата образования), Г.И. Ибрагимов (компетенция как отчужденное, требование к образовательной подготовке обучающегося), А.М. Новикова (процесс формирования профессиональных компетенций и условия оптимального его протекания), А.В. Хуторской (ключевые компетенции и образовательные стандарты) и др. Непосредственной разработкой и обновлением сути и содержания, нового осмысления компетентностного подхода занимались известные отечественные ученые – В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, В.Д. Шадриков и многие другие ученые, работы которых были направлены на поиск путей и условий формирования ключевых компетенций, на обобщение основных ЗУНов, а также ведущих способов практико-ориентированной деятельности. В представленных моделях обучения авторами представлен комплекс разнообразных учебных материалов, техник и технологий, способствующих формированию компетенций и основных знаний, умений и навыков.

Как пишет И.А. Зимняя, «компетентностный подход акцентирует внимание на формировании у обучаемых таких компетенций, которые обеспечивают им возможность успешной социализации и профессионального самоопределения» [2]. И.А. Зимняя предлагает свои составляющие профессиональной компетентности специалистов, которые вполне могут рассматриваться при подготовке будущих юристов.

- 1) Готовность к проявлению компетентности в производственной ситуации, что определяет мотивационный аспект этой компетентности.
- 2) Владение содержательным нормативным знанием, входящим в состав компетентности, что есть когнитивный аспект компетентности.
- 3) Опыт проявления, рассмотрения и применения компетентности в самых различных ситуациях как поведенческий аспект компетентности.
- 4) Аксиологическое отношение к содержанию деятельности как (ценностно-смысловой аспект компетентности, определяющий дальнейшую рефлексию через эмоционально-волевою регуляцию и процесса, и результата появления и проявления компетентности [2].

На мотивационный аспект компетентности обращает особое внимание Ю.Г. Татур [3], который считает положительную мотивацию необходимым условием ценностного осмысления отношения субъекта к содержанию и результату своей активности.

Подводя итоги анализа, представим собственное рабочее видение структурных компонентов компетентности, которое, на наш взгляд, наиболее подходит для вопросов проектирования результатов юридического профессионального образования: предметная компетентность; социально-коммуникативная компетентность; личностно-индивидуальная компетентность.

Таким образом, научно-педагогическая трактовка профессиональной компетентности юриста предполагает наличие у субъекта деятельности таких личностных качеств, которые развиваются в динамике, необходимой для оперативного выполнения профессиональных задач, на основе имеющегося у него знаний, специальных умений и устойчивых навыков, находящихся в ценностно-смысловой взаимосвязи.

Такое интегрированное единство когнитивно-деятельностной и социокультурной характеристики личности даёт экзистенциальный опыт субъекту, готовому к собственному производству профессиональных знаний. Здесь важно понима-

ние не просто суммы отдельных качеств, но видеть их органичную взаимосвязь, позволяющую индивиду стать успешным в юридической профессиональной деятельности.

Из анализа научных источников следует, что в сфере профессионального образования компетентность необходимо воспринимать как систему взаимосвязанных специальных, общепрофессиональных, надпрофессиональных и общекультурных знаний, умений и навыков, объединённых мотивами и ценностно-смысловыми ориентирами.

Признаки сформированности профессиональной компетентности у будущего юриста рассматриваются нами как взаимодействие мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и личностно-преобразующего компонентов в структуре его будущей профессиональной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент создаёт, определяет и диагностирует экзистенциально-смысловую направленность обучающегося при помощи технологических приёмов контекстного обучения, дающих результат не ниже запланированного.

Определение такой составляющей профессионального опыта состоялось в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А.А. Реана, В.А. Сластёнина, Е.П. Ильина. Кроме того, такими исследователями, как В. Г. Алексеева, Д.Н. Узнадзе, В.В. Давыдов, В.Д. Шадриков, отмечена побудительная и регулятивная функция ценностно-смысловой мотивации как в поведении, так и в профессиональной деятельности субъекта.

Мотивация, как правило, создаётся с помощью интересов к познанию. При этом приобретаемые знания, которые уже представляют собой ценность образования. Мотивация как активное состояние мозговых структур, побуждает индивида совершать наследственно-генетически закреплённые или приобретённые опытом действия. Мотивация объясняет и направляет организованность и устойчивость целостно-ценностной деятельности субъекта. Состоит из совокупности стойких локальных мотивов, выражающих интенции личности на достижение поставленной цели.

Таким образом, результативность обучения будущих юристов напрямую зависит от наличия у них, как у субъектов образования, соответствующей мотивации.

Компетентный обучающийся имеет ярко выраженные *ценностно-смысловые отношения* к восприятию своей будущей профессиональной деятельности. Это происходит благодаря осознанию важности профессиональных знаний, специальных умений и способностей к саморазвитию.

Появление и проявляемые компетентности специалистами, как считает Джон Раве, зависят от ориентации происходящего на ценности человека [4]. Именно поэтому выделяемые нами компоненты не могут быть полностью проанализированы без учёта ценностно-аксиологической составляющей деятельности.

Ценностные или аксиологические приоритеты-ориентиры представляют собой базовые компоненты психологической структуры развивающейся личности, закреплённые её жизненным опытом и всей совокупностью пережитого. Ценности отделяют значимое, существенное для данного человека от малозначительного или незначимого, несущественного.

Существуют трактовки понятия «*ценностные ориентации*» как избирательное отношение индивида к материальным и духовным ценностям. Его система установок, личных предпочтений, выраженная в сознании и проявляющаяся в поведении. Ценностные ориентации фиксируют одну из особенностей человеческого поведения – его избирательность к происходящему. Реализованные таким образом военно-профессиональные ценности выступают в качестве регуляторов поведения курсанта, которое можно определить, как ценностно-ориентированное качество военнослужащего.

Мотивационно-ценностный компонент, рассмотренный нами в компетентности будущих юристов, состоит из их интересов, познавательных мотивов, профессиональных установок, ценностных ориентаций.

Структура профессиональной компетентности юриста содержит в себе когнитивно-деятельностную составляющую. Сама эта составляющая представляется как комбинация способов действий, организационных форм, использующихся при этом, приемов служебно-боевой деятельности курсантов. Для дальнейшей работы нам понадобятся специальные и социокультурные компетенции, которые определяют результативность межпредметной интеграции и формирование комплексного опыта, в том числе по формированию личностных качеств курсантов.

Заметим, что методологическая взаимосвязь умений и навыков очень тонкая, почти невидимая, поэтому в конкретной ситуации необходимо уточнение понятийного аппарата, используемого в педагогической практике. Однако, как в трудовой деятельности человека, так и в образовательном процессе знания, умения и навыки выступают в диалектическом единстве их целостности. Знания составляют научное содержание процесса обучения, они являются познавательным средством осуществления правильных профессиональных поступков. Знания важны, но этого мало. Без умений они неполноценны и не являются полным продуктом обучения, считает Д.В. Чернилевский.

Просто знания создают обучающегося, готового к принятию решений и выполняющего задачи профессиональной важности.

В принятой нами таксономии: знания – умения – навыки, именно умения рассматриваются нами как опыт приобретённых курсантом, пусть несложных,

но вполне автоматизированных, базирующихся на соответствующих профессиональных знаниях, действиях, важных для компетентного осуществления профессиональной и служебно-боевой деятельности.

Здесь важно сформированное умение осуществлять практический опыт. Учебные умения достаточно высокого уровня обобщенности связаны с разносторонностью, точностью и гибкостью при своём выполнении, не допускающих отклонений от входящих в их состав действий, объединённых в деятельность.

Третий компонент профессиональной компетентности юриста – личностно-преобразующий. Такой компонент, считает А.З. Зак, основан на рефлексивной деятельности индивида, личностно-преобразующий компонент представляет готовность анализировать и соотносить свои поступки с предметной ситуацией.

Подобный взгляд на личностно-преобразующий компонент мы находим в работах В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, И.И. Чесноковой, Д.Б. Эльконина и др. Авторы пишут о значительной роли рефлексии в осознании учебного материала, важности критического анализа и необходимости конструктивного совершенствования учебной активности.

Поясним, что рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – это процесс самопознания человеком своих собственных, внутренних психических актов, положений. Для данного исследования ближе всего определение рефлексии В.И. Слободчикова. Автор понимает рефлексии как специфическую способность, позволяющую индивиду осознать свои мысли, контролировать эмоциональные состояния и действия, отношения с окружающими. Рефлексия является предметом специального рассмотрения и практического преобразования [5].

В некоторых исследованиях рефлексия рассматривается как механизм обеспечения адаптивности субъекта к обновлённым ситуациям. Рефлексивная функция возникает, проявляется и реализуется в любой активной деятельности, особенно при возникновении трудностей, считает А.К. Маркова. Рефлексия используется для реконструкции появившихся трудностей, важно для обнаружения их причин, помогает совершенствованию освоенных видов деятельности.

Нам ближе взгляды Б.Г. Ананьева, В.П. Зинченко, А.К. Марковой, А.З. Зака, Н.Ф. Талызиной, В.И. Слободчикова. Авторы понимают рефлексии профессиональной деятельности как способность субъекта к самодиагностике, самонаблюдению, анализу действий в профессиональной сфере, при построении индивидуальных программ профессионального совершенствования. Компетентность является важным свойством и качеством личности курсанта, находится в единстве с духовно-нравственными ценностями субъекта образовательной деятельности.

Итак, профессиональная компетентность юриста – это качество личности обучающегося, определяющее уровень его мотивированной готовности совершать профессиональные операции для эффективного решения профессиональных задач. Такое качество описывает способность юриста осуществлять профессиональные действия на основе полученных специальных знаний, опыта применения этих знаний, устойчивых навыков и способов осуществления опыта эмоционально-ценностных отношений к содержанию образования. Нами выделены три взаимосвязанных компонента компетентности: мотивационно-ценностный; когнитивно-деятельностный; личностно-преобразующий.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*. 2011; 3: 10 – 103.
2. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004; 3: 21 – 26.
4. Равен Джон. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация*. Москва, 2002.
5. Слободчиков В.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов*. Москва 1995.
6. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Боcharов М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность: учебное пособие*. Москва, 2018. Сер. 65, Образовательный процесс.

References

1. Zeer E.F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju. *Obrazovanie i nauka*. 2011; 3: 10 – 103.
2. Zimnaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006.
3. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2004; 3: 21 – 26.
4. Raven Dzhon. *Kompetentnost' v sovremennoe obshchestve. Vyavlenie, razvitiye, realizatsiya*. Moskva, 2002.
5. Slobodchikov V.I. *Osnovy psichologicheskoy antropologii. Psichologiya cheloveka: Vvedenie v psichologiyu sub'ektivnosti: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva 1995.
6. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informacionnaya kompetentnost': uchebnoe posobie*. Moskva, 2018. Ser. 65, Obrazovatel'nyj process.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 378: 81

Makarova O.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, East-Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: biltagur@mail.ru

Krasikova O.M., senior teacher, East-Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: biltagur@mail.ru

CULTURAL VALUES OF THE RUSSIAN PEOPLE IN THE ASPECT OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN THE TECHNICAL UNIVERSITY. The article investigates the role of cultural values of the people in teaching Russian to foreigners in a technical university. According to the authors, one of the forms of acquaintance of foreign students with Russian culture is a tour conducted as part of the study of Russian as a foreign language. To get acquainted with Russian traditions and customs, an excursion to the old believer village of Tarbagatai of the Republic of Buryatia was chosen. The paper describes the course of the tour, given as an example of the tasks that students performed in the classroom before, during and after the tour. Foreign students see the original Russian culture, directly participate in the ceremonies and amusements dedicated to the meeting of Maslenitsa. A series of extracurricular activities are connected with Maslenitsa. Students are offered tasks using interactive learning tools, as well as work with texts and paintings. The authors come to the conclusion that the study of language through acquaintance with the cultural values of the people.

Key words: cultural values, Russian as a foreign language, speech culture.

О.Г. Макарова, канд. пед. наук, доц., Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ, E-mail: biltagur@mail.ru

О.М. Красикова, ст. преп., Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ, E-mail: biltagur@mail.ru

КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ РУССКОГО НАРОДА В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению роли культурных ценностей народа при обучении иностранцев русскому языку в техническом вузе. По мнению авторов, одной из форм знакомства иностранных обучающихся с русской культурой является экскурсия, проводимая в рамках изучения русского языка как иностранного. Для знакомства с русскими традициями и обычаями, была выбрана экскурсия в старообрядческое село Тарбагатай Республики Бурятия. Описывается ход экскурсии, приводятся в пример задания, которые выполняли студенты на аудиторных занятиях до, во время и после проведения экскурсии. Иностранные студенты также прикоснулись к самобытной русской культуре, непосредственно участвуя в обрядах и забавах, посвящённых встрече Масленицы.

ницы. Серия внеурочных занятий была посвящена Масленице. Студентам были предложены задания с использованием интерактивных средств обучения, также работы с текстами и картинами. Авторы статьи приходят к выводу, что изучение языка посредством знакомства с культурными ценностями народа способствует приобретению, совершенствованию не только языковых, но и общекультурных знаний, а это в свою очередь обеспечивает возможность межкультурной коммуникации, толерантности, взаимопонимания между представителями разных народов.

Ключевые слова: культурные ценности, русский язык как иностранный, речевая культура.

Одной из причин, определяющих выбор российских вузов для получения высшего образования иностранными студентами, является возможность изучения русского языка путём погружения в речевую культуру страны посредством знакомства с национальными праздниками, традициями и обычаями. Любому иностранцу хорошо понимает: человек, говорящий на другом языке, является еще и представителем иной культуры, а значит, взаимодействие с ним в этой области может помочь в успешном и полноценном изучении языка. Современная система образования, при которой в одной учебной группе оказываются студенты разных национальностей, обладающие специфическими особенностями личности и моделями поведения и мышления, способствует установлению межкультурной коммуникации, что в свою очередь обеспечивает скорейшее взаимопонимание в культуру народа изучаемого языка с его традициями, установленными правилами. В основе обучения русскому как иностранному лежит погружение в историю и культуру России посредством знакомства с национальными памятниками и праздниками, обычаи которых складывались в далеком прошлом.

Традиционная культура любого народа считается показателем всех достижений, что были созданы за время существования определённой социальной общности и включает в себя не только предметы быта и повседневной жизни, но и произведения искусства, литературы, музыки, религии, то есть тех областей, отвечающих за формирование эстетического мировосприятия. Культура влияет на формирование личности, что отражается в языке и мышлении представителя определённой нации. Язык тесно связан с характером народа, его самобытностью, с шаблонностью поведения и мышления, традициями и правилами существования в обществе. Известный русский филолог Л.В. Щерба считал, что язык всегда отражает культуру того народа, который его использует в повседневной жизни, который на нем говорит [1]. Этнолог К. Леви-Стросс, изучая значимость и оригинальность каждой культуры, утверждал, что самое главное в культуре – это выработка единого способа решения возникающих трудностей и проблем, который будет реализовываться всеми представителями культуры [2]. Основная задача культуры – сохранение общих ценностей, присущих людям. Очевидно, что большинство иностранных студентов, вступая в коммуникацию с представителями незнакомой им культуры, приходят к выводу о существовании иных способов передачи своего восприятия окружающей среды с помощью языковых конструкций, принятых в данном сообществе. Это может спровоцировать не только языковой, но и культурный шок, который гораздо неприятнее и опаснее. Грамматические и лексические ошибки, которые можно наблюдать в речи иностранных студентов, воспринимаются окружающими достаточно толерантно и вызывают лишь желание их исправить, научить инофона правильно использовать речевые возможности изучаемого языка. Незнание же традиций, обрядов, связанных с повседневным бытовым применением на практике, порождает нарушения культурных норм и заставляют исконных представителей, носителей национальных ценностей, отрицательно относиться к нарушителям. Знакомство с культурными ценностями, созданным народом, может стать отличным помощником в изучении русского языка и развитии общекультурной осведомлённости иностранных студентов. В основе любой коммуникации лежит уважение к неповторимости каждой культуры, к её особенностям, правилам, что проявляется в тактичном отношении к поведению представителей других стран. Именно совокупность знаний, навыков и умений, полученных в результате изучения языка и погружения в непривычный образ жизни с определёнными традициями и обычаями, способствуют установлению языковых и поведенческих контактов между представителями разных культур.

Для достижения положительных результатов преподавателю русского как иностранного приходится постоянно искать новые формы проведения практических занятий, способствующих раскрытию лингвистического потенциала иностранных студентов.

Одной из форм знакомства иностранных обучающихся с русской культурой является экскурсия, проводимая в рамках изучения русского языка как иностранного. В рамках мероприятий, посвящённых знакомству с русскими традициями и обычаями, была выбрана экскурсия в старообрядческое село Тарбагатай Республики Бурятия.

Цель занятия: знакомство иностранных студентов с богатейшей культурой, бытом и историей старообрядцев Забайкалья, расширение кругозора. Поскольку экскурсия проводится в рамках занятия по русскому языку как иностранному, ставится цель пополнить лексический запас обучающихся и повторить предложно-падежные конструкции *я был (где?)*; *я посетил (что?)*; *я видел, я слышал (слышал) (кого? что?)*; *я услышал рассказ (о чем?)*. Занятие проводится на территории старинного семейного села Тарбагатай Республики Бурятия, продолжительность мероприятия составляет один день. Для многих иностранных студентов это было первое знакомство с культурой и историей древней и яркой части русского народа, которая и сейчас придерживается старой веры, отказавшись от нововведений со времён Петра I, и это было настоящее путешествие в историю, вызвавшее неподдельный интерес и внимание.

Село Тарбагатай – один из центров старообрядческой культуры Забайкалья, известный далеко за пределами Республики Бурятия. Знакомство с ним позволяет получить не только представление о самобытной культуре семейских, но и знания о быте, предметах домашнего пользования. Старообрядцы – единственная социальная общность, сохранившая традиционное, веками воспитанное отношение к жизни, к окружающим людям. Это проявляется в одежде, в оформлении домов, внутреннем убранстве, украшении жилищ, еде, повседневном поведении в обыденных житейских ситуациях. Семейские – это не просто неповторимое самобытное явление, позволяющее прикоснуться к материальной и духовной жизни уникальной общности забайкальских жителей, это определённые правила существования и традиции, сформированные под влиянием исторических факторов и сохранённые для потомков.

На первой остановке перед въездом в село у горы «Спящий лев» открылся великолепный вид на Селенгу и окружающую местность. Гора представляет собой огромный утёс, обрывающийся прямо в воды Селенги, самой большой реки впадающей в Байкал, и напоминает льва, чья голова с лохматой гривой покоится на лапах, а дорога у склона похожа на львиный хвост. Студенты узнали, что у горы есть и другое название – «Омулевая бочка», так как раньше по Селенге, когда она была полноводной, сплавляли бочки с омулем. Несмотря на дождь и пронизывающий ветер, студенты поднялись на гору, где сделали немало фотографий.

В Тарбагатае первым делом посетили музей истории старообрядцев. Музей поразил множеством бесценных экспонатов, в числе которых – старинные иконы 18-19 веков, книги на старославянском языке, одежда и предметы быта семейских, инструменты и орудия труда. Особое внимание привлекли коллекции монет и бумажных банкнот. Все экспонаты в течение десятилетий собирались отцом Сергием и его сыном Александром. Частный музей, созданный ими, пользуется большим интересом не только у россиян, но и у иностранных туристов. Со слов гида, старообрядцы проживают во многих странах мира, и их потомки часто приезжают в Бурятию в поисках сведений о своих предках.

Далее последовала экскурсия в старообрядческую местную церковь. В небольшом здании пахло медом от восковых свечей, со всех сторон смотрели лица с чудом сохранных икон, которые пережили период уничтожения. Смотритель Александр, сын отца Сергия, колоритным внешним видом напоминавший быт описываемом периоде, за короткое время многое рассказал о сути раскола русской церкви 1650-х годов – отличие щепоти от двоеверия, хождение послоном при богослужении, знаменное пение с крюками в отличие от современных нотных записей, то самое многоголосие, которое из церковной службы перешло в основы распева старообрядцев Забайкалья, как основа многоголосия.

На обед иностранным студентам предложили традиционное семейское угощение: томлёные щи, душистые пирожки с черёмухой, упревшая рисовая каша с янтарными прожилками топленого масла, самодельная халва, ноздреватые ломти домашнего хлеба.

После обеда был устроен небольшой концерт старорусской песни. В деревне есть свой ансамбль, они пользуются популярностью не только на родине, иногда выступают и за границей. Большинство песен было непонятно студентам из Монголии, Китая и Кореи, однако душевное и красивое исполнение заставило всех проникнуться настроением выступающих. А возможность лично поучаствовать в старинном обряде сватовства с обязательным переодеванием в настоящие семейские костюмы не оставила ни одного студента равнодушным.

В ходе занятия – экскурсии обучающиеся заполняют подготовленный заранее и выданный им маршрутный лист «Мое знакомство с Тарбагатаем», записывают новые слова, которые они узнали в путешествии. Маршрутный лист включает в себя заранее напечатанные задания, ответы на которые студенты вносят самостоятельно. Это ответы на вопросы:

- *утром я поехал (куда?)*;
- *я поехал (на чем?)*;
- *я поехал (зачем? с какой целью?)*
- *расстояние до села Тарбагатай составляет примерно 52 километра (запишите цифру прописью)*;
- *вместе со мной поехали (кто?)*;
- *в Тарбагатае мне рассказали (о чем?)*;
- *я ходил (куда?)*;
- *церковь (какая?)*;
- *мы гуляли (где?)*;
- *река называется (как?)*;
- *Селенга (какая?)*;
- *берег реки (какой?)*;
- *я сфотографировал (что?)*;
- *я слушал (что?)*;
- *мы пили чай (где?)*;

- традиционное угощение – это (что?)
- мы возвратились в Улан-Удэ (когда?).

После поездки студенты получили домашнее задание: поделиться своими впечатлениями о поездке в Тарбагатай (подготовить презентацию с использованием фотографий, сделанных в селе, составить устный рассказ или написать сочинение).

Необходимо отметить, что экскурсия проводится на русском языке, подготовлен специально составленный текст, соответствующий элементарному уровню владения русским языком. В ходе поездки обязательно разбираются новые слова, проговариваются ответы на вопросы, обращается внимание студентов на традиции гостеприимства, продукты питания, которые кушают старообрядцы.

На аудиторном занятии, которое проводится после экскурсии, проводится анализ поездки на экскурсию. Результатом можно считать реализацию новой формы проведения занятия – занятие – экскурсия, которая вызвала интерес у иностранных обучающихся, а также отработку коммуникативных ситуаций общения с экскурсоводом, умение письменно и устно отвечать на поставленные вопросы, умение формулировать вопрос, пополнение лексического запаса обучающихся, актуализацию знаний о предположительно-падежных конструкциях.

Многообразие старинных национальных праздников, следование традициям и обычаям дает преподавателю русского как иностранного еще одну возможность помочь иностранному студенту прикоснуться к самобытной русской культуре, непосредственно участвуя в обрядах и забавах, посвященных встрече того или иного события, например Масленицы. В качестве средства достижения поставленной цели была выбрана форма внеаудиторного занятия, совмещающего в себе различные способы погружения в заданную ситуацию знакомства с древним русским праздником через знакомство с его изображением в произведениях национальной культуры, а также личное участие иностранных студентов не только в приготовлении блинов, но и традиционных играх и забавах. Первоначальные знания о происхождении этого праздника, истории, его значении в жизни русского народа, традициях его встречи студенты получают благодаря работе с текстом и выполнению предтекстовых заданий (чтение, перевод):

Масленица – один из любимых праздников русского народа, сохранившийся со времен язычества, символизирует проводы зимы и встречу весны. Масленица празднуется целую неделю с бесшабашным весельем, размахом и удалой. Каждый день этой недели имеет своё название и обычай празднования.

Задания, включающие в себе знакомство с новой лексикой, очень важны с точки зрения пополнения лексического запаса и отработки речевых конструкций повторения частей речи.

Используя интерактивные средства обучения, в частности видеопрезентацию, преподаватель сообщил о названиях каждого дня Масленицы и объяснил их смысл: согласно народным традициям масленичный день имел название и «был самостоятельным праздником, который соединялся в единую радостную цепь со всеми остальными днями» [3].

Многие русские писатели, художники и композиторы обращались к теме празднования Масленицы в своем творчестве. Иностранным студентам предла-

гается очень интересное задание: прослушать пьесу П.И. Чайковского «Февраль. Масленица» и описать те чувства, эмоции, которые она вызывает. Данное задание не только способствует развитию эстетического чувства восприятия прекрасного, но и стимулирует речевую деятельность. Русские художники также стремились запечатлеть свое видение веселого русского праздника, сохранить личные ощущения и передать восторг от широкого размаха традиционных народных гуляний [4; 5]. Иностранным студентам предлагается рассмотреть репродукцию одной из трех картин Б.М. Кустодиева «Масленица» и ответить на следующие вопросы:

- 1) Каким настроением пронизано данное художественное произведение?
- 2) Каков был замысел художника? Что он хотел сказать своей картиной?
- 3) Какие эмоции вызывает полотно Б.М. Кустодиева? Что сразу привлекает внимание человека, знакомящегося с этой картиной?
- 4) Какую цветовую гамму использовал художник? Как вы думаете почему?
- 5) Что можно увидеть на картине (на переднем и заднем планах)?

Описание картины помогает активизировать речевую деятельность иностранных студентов: участие в диалогах и составление небольших рассказов по картине дают возможность актуализировать умение употреблять пространственные предлоги, наречия места, способствуют расширению лексического запаса.

Неподдельный интерес у иностранных обучающихся вызывают задания, связанные с проявлением логики и творческой самостоятельности: решение загадок, кроссвордов и составление слов из разрозненных букв, что является хорошей тренировкой памяти и проявлением эрудиции.

Для того чтобы иностранные студенты смогли обобщить и закрепить полученные на практическом занятии знания и навыки, предлагается выполнить домашнее задание, включающее в себя использование иных типов речевой деятельности: свободный творческий пересказ, самостоятельную письменную работу, создание презентации и её защиту. Студентам предложено было выбрать на выполнение одно задание:

- 1) Рассказать в письме родителям или друзьям о том, чем был знаменателен этот старинный русский праздник;
- 2) Подготовить текст статьи для университетской газеты по теме «Традиции и особенности празднования Масленицы в Бурятии»
- 3) Создать красочную презентацию или видеоролик об истории, обычаях национального праздника русского народа.

Такие упражнения приносят огромную пользу в изучении русского языка как иностранного, помогают студентам овладеть социокультурными знаниями и умениями.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что всем преподавателям русского языка, занимающимся с иностранными студентами, давно понятно: изучение языка посредством знакомства с культурными ценностями народа способствует приобретению, совершенствованию не только языковых, но и общекультурных знаний, а это в свою очередь обеспечивает возможность межкультурной коммуникации, толерантности, взаимопонимания между представителями разных народов.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Леви-Стросс К. *Структурная антропология*. Москва: Наука, 1985.
3. Лобашкова С.Г. *Между прошлым и будущим: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык*. Москва: Издательство ИКАР, 2001.
4. Юдина Т.А. Интегрированный урок на тему «русский народный праздник масленица» как средство формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*: материалы 2-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: Издательство «Истоки», 2012.
5. Завадская А.В. Использование краеведческого материала на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*: материалы 2-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: Издательство «Истоки», 2012.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Levi-Stross K. *Strukturnaya antropologiya*. Moskva: Nauka, 1985.
3. Lobashkova S.G. *Mezhdunarodnyy urok na temu «russkiy narodnyy prazdnik maslenica» kak sredstvo formirovaniya sociokul'turnoy kompetencii u inostrannykh studentov. Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya*: materialy 2-j Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii. Voronezh: Izdatel'stvo «Istoki», 2012.
5. Zavadskaya A.V. *Ispol'zovanie kraevedcheskogo materiala na zanyatiyah po russkomu yazyku v inoyazychnoy auditorii. Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya*: materialy 2-j Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii. Voronezh: Izdatel'stvo «Istoki», 2012.

Статья поступила в редакцию 22.05.19

УДК 371

Abdullaev D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: djabir_001@mail.ru

Mutsurova Z.M., senior teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zalinan@bk.ru

THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN SCHOOL. The work discusses a system of introducing distance learning into the educational process. Distance learning should include all elements, which together give a universal way of communicating with teachers and students. As a result, teachers obtain a universal apparatus for the development of children, allowing communicating not only with a certain circle of people on a particular issue, but also expanding possibilities for solving problems and tasks. The iSpring Suite distance learning system is one of the most promising environments. The advantage of this environment is that it works

in the cloud, which allows not to deploy your server specifically for it, one doesn't need to involve IT specialists to configure the system. This training portal may work on almost any computer. Of particular importance is the problem of training teachers at all levels of education, ready to implement distance learning, the possibility of IT-technologies in the educational process.

Key words: distance learning, technology, self-education, teacher, courses.

Д.А. Абдуллаев, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: djabir_001@mail.ru

З.М. Муцурова, ст. преп. каф. информационных технологий и МПИ ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: zalinan@bk.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

В данной статье рассматривается система внедрения дистанционного обучения в процесс образования. Дистанционное обучение должно включать в себя все элементы, что в совокупности дает нам универсальный способ общения учителя с учащимися. В результате мы получаем универсальный аппарат развития детей, позволяя общаться не только с определенным кругом людей по какому-то определенному вопросу, но и расширяя при этом возможности решения поставленных задач, проблем. Система дистанционного обучения iSpring Suite является одной из перспективных сред. Преимущество данной среды в том, что она работает в облаке, что позволяет не разворачивать специально для нее свой сервер, не нужно привлекать IT-специалистов для настройки системы. Данный учебный портал имеет возможность работать практически на любом компьютере. Особую значимость сохраняет проблема подготовки педагогических кадров всех уровней образования, готовых внедрять дистанционной формы обучения, возможности IT-технологий, в образовательном процессе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии, самообразование, учитель, курсы.

Таблица 1

Причина	Обоснование применения ДО
Пропуски уроков	Своевременное прохождение материала
Не усвоенные темы	Устранение пробелов, проведение консультаций
Исправление оценок	Контроль знаний
Повышенный интерес к предмету	Проведение конференций, олимпиад, элективов
Необходимость в воспроизведении урока еще раз	Наличие наглядного пособия с подробным объяснением темы урока с возможностью самопроверки
Отработка материала	Самоконтроль

Существенная роль, исполняемая телекоммуникационными технологиями в ДО (дистанционном обучении) – снабжение учебного диалога. Обучение без связи, без стабильного диалога между учителем и учеником невозможно. Обучение (в отличие от самообразования) является диалогическим процессом по определению. В очном обучении потенциал диалога устанавливается самой формой организации учебного процесса, наличием преподавателя и обучаемого в одном месте в одно время. В ДО учебный диалог нужно образовать с помощью телекоммуникационных технологий.

Коммуникационные технологии делятся на два вида – on-line и off-line. Первые снабжают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, отправленное отправителем, достигнув компьютера адресата, мгновенно адресуется на надлежащее устройство вывода. При применении off-line технологий приобретенные сообщения остаются на компьютере адресата. Адресат имеет возможность просмотреть их посредством необходимых программ в любое время. В отличие от очного обучения, где диалог всегда ведётся в режиме реального времени (on-line), в ДО он может идти и в отложенном режиме (off-line).

Существенное преимущество off-line технологий заключается в том, что они меньше требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. Они вполне могут применяться даже при подключении к Internet по коммутируемым линиям (если нет наличия стабильного подключения к Internet). К технологиям такого рода причисляются электронная почта, списки рассылки и телеконференция. Посредством list-сервера может быть основана рассылка учебной информации, посредством электронной почты определяется личное общение между преподавателем и студентом, а телеконференция дает возможность организовать совместное обсуждение наиболее сложных или вызвавших затруднения вопросов курса. Все эти технологии дают возможность обмениваться сообщениями между разнообразными компьютерами, подключенными к Internet. Из on-line технологий прежде всего нужно выделить chat, позволяющий реализовывать обмен текстовыми сообщениями через Internet в реальном времени.

Анализ исследований по вопросам организации дистанционного обучения показывает, что, несмотря на то, что дистанционное обучение прочно вошло в нашу жизнь, практическое применение нашло большей частью в высшем учебном заведении. Но существует категория школьников, которые нуждаются в получении образования именно дистанционным способом. Данный факт внедрения ДО в образовательный процесс средней школы нельзя назвать единичным. Средства дистанционного обучения могут применяться в очно-урочном образовательном процессе. Ниже в таблице 1 представлены некоторые из причин, по которым возникает необходимость применения дистанционных технологий в общеобразовательном процессе в совокупности с традиционным обучением.

Приведённые причины вырисовывают необходимость в индивидуальной траектории обучения, которая в данном случае будет пониматься как личностно-значимый путь освоения образовательной программы, где содержание и структура пути определяется с учётом образовательных потребностей и познавательной самостоятельности обучаемого. Данное утверждение обуславливает необходимость внедрения и активного пользования программного обеспечения, позволяющего осуществить комплексное применение дистанционных технологий в общеобразовательном процессе с целью повышения качества получения знаний и мотивации отстающих школьников.

Таким образом, перед нами стоит задача: выявить наиболее оптимальную оболочку дистанционного обучения, включающую комплекс дистанционных технологий, применяемых как в очном обучении в качестве вспомогательного ин-

струмента, так и в дистанционном обучении с целью основного способа получения знаний. Востребованность оболочки дистанционного обучения определяется по следующим критериям:

- 1) доступность (коммерческая или распространяется свободно);
- 2) минимальный набор инструментов оболочки ДО;
- 3) функциональность (наличие в системе набора функций различного уровня, таких как форумы, чаты, анализ активности обучаемых, управление курсами и обучаемыми, а также другие);
- 4) сохранение традиционных форм обучения;
- 5) контроль результатов;
- 6) совместная работа учащихся;
- 7) создание вопросов и управление тестами;
- 8) создание контента.

Прежде чем говорить о наиболее оптимальном средстве, необходимо выделить аудиторию для ДО: это могут быть группы совершенно разной «градации». У нас же речь идет о группах из общеобразовательных школ. Поэтому область рассмотрения оболочек ДО можно значительно сузить. Ниже приведены некоторые из оболочек, которые можно применять в школьных курсах:

- бесплатная оболочка Мудл – <http://moodle.org/>;
- система дистанционного обучения и тестирования СДОТ «Карат» – <http://www.pvobr.ru/>;
- 1С:Образование 5. Школа – <http://obr.1c.ru>
- Ispring – <http://www.ispring.ru>;
- JoomlaLms™ – <http://elearningsoft.ru>;
- Wiki – среда – <http://wiki.lyceum.edu.ru>;
- Net школа – <https://netschool.eduportal44.ru>.

Весь перечень оболочек ДО нельзя назвать полным. Но учитывая, что общеобразовательные учреждения нуждаются в универсальном ресурсе, позволяющем усовершенствовать обучение, как основное, так и на расстоянии, то необходим список критериев, определяющих наиболее оптимальную виртуальную среду, инструменты которой дают возможность учителю осуществлять следующие задачи:

- 1) занятия с учащимися, находящимися на домашнем обучении;
- 2) осуществление индивидуального подхода;
- 3) осуществление контроля знаний учащихся на расстоянии;
- 4) развитие познавательного интереса учащихся;

Таблица 2

Название продукта	Хранение личной информации	Контроль успеваемости учащихся	Самоконтроль	Форумы, чаты, личные сообщения	Авторские учебные курсы	Веби-нары
1С: Образование 5. Школа http://www.obr.1c.ru	+	+	+	+	+	-
Ispring http://www.ispring.ru	+	+	+	-	+	+
Moodle https://moodle.org	+	+	-	+	+	-
JoomlaLms [®] http://elearningsoft.ru	+	+	+	+	+	+
Wiki – среда http://wiki.lyceum.edu.ru	+	-	-	+	+	-
Net школа- https://netschool.eduportal44.ru	+	+	+	+	+	-

- 5) развитие исследовательских способностей учащихся;
- 6) развитие творческого подхода школьников;
- 7) развитие логического мышления;
- 8) умение работать в группах;
- 9) развитие усидчивости.

В таблице 2 представлен анализ некоторых оболочек ДО, выявляющий наиболее оптимальную среду, отвечающую выше поставленным задачам.

Результаты исследования показывают, что JoomlaLms является наиболее оптимальной виртуальной средой обучения. Но хотелось бы остановиться на оболочке iSpring, инструменты которой дают возможность учителю приготовить материалы к уроку не только дистанционному, но и очному.

iSpring работает как дополнение к PowerPoint. Он превращает PowerPoint в мощнейший инструмент для создания интерактивных интернет-курсов формата Flash, которые могут быть просмотрены на любом компьютере, вне зависимости от платформы. Плюсы iSpring Suite:

- 1) публикация в любой системе ДО;
- 2) использование тестов и опросов;
- 3) добавление звукового сопровождения;
- 4) создание видеолекций;
- 5) добавление интерактивности;
- 6) настраивание дизайна и навигации.

При разработке дидактических электронных материалов для ДО необходимо руководствоваться определенными принципами, которые можно в полной мере осуществить в данной оболочке, представленные в таблице 3.

проблем. Чтобы выполнять все перечисленные задачи и цели, подойдут многие оболочки ДО. Но нужно учитывать фактор наглядности, доступности к различным способам решения поставленных проблем, необходимо наличие инструкций с наиболее понятными объяснениями. В данном случае все эти факторы выполняет программа iSpring Suite. Система дистанционного обучения iSpring Suite является одной из перспективных сред. Преимущество данной среды в том, что она работает в облаке, что позволяет не разворачивать специально для нее свой сервер, не нужно привлекать IT-специалистов для настройки системы. Данный учебный портал имеет возможность работать практически на любом компьютере, имеющем браузер и подключенном к интернет-соединению. СДО iSpring представляет собой единый центр управления дистанционным обучением, который функционирует в режиме – 24/7. То есть учащиеся имеют возможность получать или приобретать знания, изучать выложенные курсы, проходить тесты 24 часа в сутки и каждый день без выходных. Обучение не ограничено ни пространством (учебным классом), ни временем. Под контролем остаются результаты обучения.

К преимуществам среды iSpring, отличным от других СДО, также относится возможность быстрой разработки интерактивных учебно-методических материалов для дистанционного образования – учебного курса, тестов, опросов, добавить персонажи, видео тренажеры и записи с видеозаписи. В среде iSpring Suite имеется возможность публиковать материалы в двух форматах – flash и HTML – 5, благодаря чему разработанный курс можно смотреть на компьютере, на планшете и на мобильном телефоне. Вопрос целесообразности организации дистанционной формы обучения в школе доказан, и возможность эффективного дистанционного обучения математике также практически обоснована. Не

Таблица 3

Принципы разработки курсов ДО	Осуществление принципов в iSpring
Минимизировать обращение к дополнительной литературе	Учитель имеет возможность разрабатывать целую тему с подробным объяснением, предоставлять учащемуся полноценные уроки по каждому параграфу, тем самым сокращая необходимость школьника обращаться за помощью к дополнительным источникам.
Модульный принцип	Учитель разрабатывает целые блоки уроков по каждой теме, где один урок плавно переходит в другой, сохраняя при этом смысловую цепочку структуры темы
Инструкции по изучению материала и организации самостоятельной работы	Инструкции учащихся может получить on-line, непосредственно общаясь с самим учителем; также, при разработке каждого урока, учитель прописывает на каждом слайде инструкцию действий ученика, тем самым организуя всю деятельность ученика
Контрольные задания, вопросы для самопроверки с ответами.	Разработка тестов, самостоятельных работ, контрольных работ, зачетов

Применение дистанционных технологий в общеобразовательном процессе даёт не только вспомогательный материал для обучения, не только возможность отработки пропущенных уроков или способ повышения мотивации к учебной деятельности. Дистанционное обучение должно включать в себя все эти элементы, что в совокупности даёт нам универсальный способ общения учителя с учащимися. В результате мы получаем универсальный аппарат развития детей, позволяя общаться не только с определённым кругом людей по какому-то конкретному вопросу, но и расширяя при этом возможности решения поставленных задач,

решённым остается вопрос разработки электронного содержания образования, проектирования педагогических технологий, учебно-методических разработок и рекомендаций. Вопрос разработки цифровых образовательных ресурсов по различным дисциплинам школьного образования также остаётся актуальным по сей день.

Особую значимость сохраняет проблема подготовки педагогических кадров всех уровней образования, готовых внедрять дистанционной формы обучения, возможности IT-технологий, в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Мнацаканян О.Л. Организация коллективной деятельности школьников с использованием социальных сетевых сервисов. *Информатика и образование*. 2012; 2: 89 – 94.
2. Мнацаканян О.Л. Формирование ключевых компетенций учащихся в сетевой проектной деятельности. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2012; 4: 21 – 23.
3. Шепель Э.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов-экономистов в структуре индивидуальной траектории профессионального обучения. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
4. Захарова Т.Б., Зенкина С.В., Сурхаев М.А. Актуальность введения курса «Информатизация управления образовательным процессом» в методическую подготовку будущих учителей информатики. *Информатика и образование*. 2011; 5 (223): 46 – 52.
5. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. Формирование профессиональной компетентности педагога. *Поликультурная и информационная компетентность: учебное пособие*. Москва, 2018. Сер. 65 Образовательный процесс.

References

1. Mnacakanyan O.L. Organizatsiya kollektivnoy deyatel'nosti shkol'nikov s ispol'zovaniem social'nykh setevykh servisov. *Informatika i obrazovanie*. 2012; 2: 89 – 94.
2. Mnacakanyan O.L. Formirovaniye klyuchevykh kompetentsiy uchashchisya v setevoy proektnoy deyatel'nosti. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2012; 4: 21 – 23.
3. Shepel' E.V. *Razvitiye poznatel'noy samostoyatel'nosti studentov-ekonomistov v strukture individual'noy traektorii professional'nogo obucheniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
4. Zaharova T.B., Zenkina S.V., Surhaev M.A. Aktual'nost' vvedeniya kursa "Informatizatsiya upravleniya obrazovatel'nym processom" v metodicheskuyu podgotovku buduschikh uchiteley informatiki. *Informatika i obrazovanie*. 2011; 5 (223): 46 – 52.
5. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovaniye professional'noy kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informatsionnaya kompetentnost': uchebnoye posobie*. Moskva, 2018. Ser. 65 Obrazovatel'nyy process.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 351.858

Petrova T.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: maxksu@rambler.ru**Abdullina L.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia),

E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

Koscova S.A., senior lecturer, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: koscova.sa@mail.ru

ETHNOCULTUROLOGICAL EXPEDITION TO KUGARCHIN DISTRICT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN. The article is dedicated to a current problem of preserving the national cultural heritage as a basis of the entire modern educational space of Russia. In autumn of 2018, an ethnocultural research expedition of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Sterlitamak branch of the Bashkir State University took place in the Kugarchinsky district of the Republic of Bashkortostan. As a result of the study, the features of arts and crafts and folklore are revealed in the aspect of the formation in children and adolescents of the foundations of the artistic culture of their native land, their aesthetic attitude to the world; understanding of beauty as a value; needs for creativity and communication with art. The presented material allows to conclude that ethnic culture plays a unifying role in society, promotes rapprochement and mutual understanding between people, asserting the principles of harmony and tolerance.

Key words: expedition, ethnocultural education, faculty of pedagogy and psychology, teachers, educational organizations.

Т.И. Петрова, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,

E-mail: maxksu@rambler.ru

Л.Б. Абдуллина, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак,

E-mail: abdullina_lb321@mail.ru

С.А. Косцова, ст. преп., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: koscova.sa@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ В КУГАРЧИНСКИЙ РАЙОН РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме сохранения национально-культурного наследия как основы всего современного образовательного пространства нашей страны. Осенью 2018 года состоялась этнокультурологическая научно-исследовательская экспедиция факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, которая проходила в Кугарчинском районе Республики Башкортостан. В результате исследования были выявлены особенности декоративно-прикладного творчества и фольклора в аспекте формирования у детей и подростков основ художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в творчестве и общении с искусством. Представленный материал позволяет сделать вывод, что этническая культура выполняет в обществе объединяющую роль, способствует сближению и взаимопониманию между людьми, утверждению принципов согласия и толерантности.

Ключевые слова: экспедиция, этнокультурное воспитание, факультет педагогики и психологии, педагоги, образовательные организации.

В целях обобщения педагогического опыта по этнокультурному воспитанию детей и подростков в образовательных организациях различного уровня была организована научно-исследовательская этнокультурологическая экспедиция профессорско-преподавательского состава и студентов факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета в Кугарчинский район Республики Башкортостан (рис. 1).



Рис. 1. Участники научно-исследовательской этнокультурологической экспедиции

Целью экспедиции было обобщение педагогического опыта по этнокультурному воспитанию детей и подростков в образовательных организациях различного уровня в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами; изучение объектов, обладающих историко-архитектурной, художественной, научной и мемориальной ценностью, имеющих особое значение для истории и культуры муниципального образования, связанных с историческими (в том числе военными) событиями, жизнью выдающихся исторических личностей, традиционной культурой народов, населяющих Кугарчинский район Республики Башкортостан [1].

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- выявление особенностей башкирского народного декоративно-прикладного творчества на примере Кугарчинского района Республики Башкортостан в аспекте формирования у подрастающего поколения основ художественной культуры, в том числе на материале художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в художественном творчестве и в общении с искусством;
- систематизация результатов исследования башкирского народного декоративно-прикладного искусства на примере Кугарчинского района Республики Башкортостан в аспекте приобщения обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности [2].

В рамках экспедиции мы познакомились с местной инфраструктурой культурно-образовательных учреждений дер. Худайбердино, с. Мраково, дер. Таваканово, посетили объекты, имеющие особое значение для истории и культуры района, изучили опыт реализации этнокультурного компонента в патристическом воспитании дошкольников и школьников. Деревня Худайбердино входит в состав Ялчинского сельсовета, в которой проживает более 300 человек, основной национальный состав – башкиры. В д. Худайбердино есть детский сад «Лейсан»,

основанный в 2012 г., который посещают 30 детей (2 разновозрастные группы). В муниципальном бюджетном образовательном учреждении средней общеобразовательной школы д. Худайбердино обучаются 108 детей с 1 по 11 класс. Педагогический процесс обеспечивают 11 педагогов. В школе особое внимание уделяется патриотическому воспитанию обучающихся, формированию бережного отношения к культурным ценностям своего народа.

Особое наше внимание привлёк музей революционера, партийного и государственного деятеля, писателя Ш.А. Худайбердина (1896 – 1924) [3]. Сбор материалов о знаменитом земляке, выдающемся государственном и политическом деятеле, основоположнике башкирской журналистики Шагите Ахметовиче Худайбердине был начат в 1965 году, накануне 70-летия со дня его рождения, решением педагогического совета Худайбердинской восьмилетней школы при директоре школы З.Р. Амирове. На базе собранных материалов в кабинете истории был оформлен уголок, а в 1973 году в новом здании школы под музей отделили отдельный кабинет. В 1976 году был построен дом-музей Ш.А. Худайбердина. Торжественное открытие музея состоялось 21 июля 1977 года при участии руководителей республики и района, дочери Ш. Худайбердина – Тамары Шагитовны, жителей деревни. Первым общественным директором музея стала Б.М. Имельбаева. Она организовала целенаправленную краеведческую работу. Был создан совет музея из обучающихся, которые проводили экскурсии по музею, собирали экспонаты. В 1977 году музей принял участие во Всесоюзном слёте туристов-краеведов, где был удостоен памятной ленты «Лучший мемориально-биографический музей». С той поры ежегодно церемония награждения лауреатов проводится на родине Ш. Худайбердина. В 2006 году по Указу Президента Республики Башкортостан и Постановлением правительства РБ о подготовке к 110-летию со дня рождения Ш.А. Худайбердина были проведены реэкспозиционные работы. Музей обрёл совершенно новое лицо с двумя современно оформленными залами. В первом зале музея можно ознакомиться с жизнедеятельностью Ш. Худайбердина. Воссоздана обстановка его рабочего кабинета из личных вещей (рис. 2).



Рис. 2. Рабочий кабинет Ш.А. Худайбердина

Второй зал посвящён истории деревни, боевой и трудовой славе наших земляков (рис. 3). Кроме того, в музее имеется интерьер башкирской избы, накоплен богатый материал по этнографии башкир (рис. 4).

Музей является центром учебно-воспитательной работы, здесь проводятся уроки мужества, культуры башкир, истории, а также встречи с ветеранами войны



Рис. 3. Экспонаты зала боевой славы



Рис. 4. Интерьер башкирской избы

и труда. С экспонатами музея ежегодно знакомятся около тысячи экскурсантов. Музей работает в тесном контакте с сельским домом культуры и образовательными организациями, организует выездные выставки на районных и сельских сабантуях, на Днях культуры, принимает активное участие в организации и проведении праздников деревни и района [4].

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Лейсан» д. Худайбердино открылось в 1981 году колхозом имени Ш.А. Худайбердина. В соответствии с новыми требованиями к уровню образования, содержащимися в нормативных документах Министерства образования Российской Федерации, детский сад призван в своей деятельности реализовывать следующие задачи: охрана жизни и укрепление здоровья детей; обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития ребёнка; развитие художественно-эстетических способностей детей; приобщение детей к общечеловеческим ценностям; подготовка детей к обучению в школе и осуществление преемственности образования между дошкольной образовательной организацией и школой; взаимодействие с семьёй для обеспечения полноценного развития ребёнка; внедрение в образовательную практику современных инновационных технологий. В детском саду участники экспедиции встречали дети в башкирских национальных костюмах под руководством воспитателя и музыкального работника. Дошкольники показали прекрасное знание башкирского языка и обычаев башкирского народа (рис. 5) [5].



Рис. 5. Встреча участников экспедиции

Село Мраково Кугарчинского района является районным центром. Мраково сегодня – современное благоустроенное село, население насчитывает около десяти тысяч человек. Дружной семьёй живут здесь башкиры, русские, татары, чуваш и народы других национальностей.

В райцентре широко развита социальная инфраструктура. Функционируют 6 детских садов; три средние школы (средняя школа № 1, башкирская гимназия, общеобразовательная школа им. 3. Бишовой); детская школа искусств им. 3. Бишовой; профессиональное училище; дом детского творчества; детская юношеская спортивная школа; стадион; районный дворец культуры; районная библиотека; детская библиотека; историко-краеведческий музей и др. Из доста-

примечательностей можно выделить Памятник скорбящей матери в сквере, Бюст З.А. Бишовой.

Районный музей был открыт 20 февраля 1981 г. и назывался «Музей боевой и трудовой славы кугарчинцев». В 2007 году состоялось открытие нового здания Центра детского творчества, на первом этаже которого был размещен Кугарчинский историко-краеведческий музей. Экспозиционная площадь музея составляет 323 кв. м. Сегодня музей – это эстетично и содержательно оформленное, соответствующее современным требованиям хранилище истории края. В музее оформлены три зала. Первый зал охватывает период истории края с древнейших времен до 1941 года (рис. 6). Создана прекрасная диорама «Мурадымовское ущелье», отражающая красоту и уникальность этого живописного уголка Кугарчинского района (рис. 7) [6].



Рис. 6. Убранство башкирской избы



Рис. 7. Диорама «Мурадымовское ущелье»

Второй зал музея охватывает период 1941 – 1991 годов. Создана диорама «Великая Отечественная война» (рис. 8).

Третий зал – круговой и оформлен в виде юрты. Здесь отражена жизнь современного Кугарчинского района. Он используется также как выставочный зал. Экспозиции всех залов сопровождаются многочисленными фотографиями, архивными материалами, картами, которые позволяют посетителям получать большую информацию.

Первая светская начальная школа появилась в селе в 1902 году. В октябре 1969 года муниципальная средняя школа № 1 объединилась с Мраковской 8-летней школой, а в октябре 1970 года школа была переведена в новое трехэтажное здание, где ведется обучение в настоящее время. Руководство и педагогический коллектив осуществляют образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ. По желанию обучающихся и их родителей (законных представителей) может быть введено обучение по различным профилям и направлениям. Образовательно-воспитательный процесс направлен на всестороннее развитие личности обучающихся, на духовно-нравственное воспитание, на сохранение народных культурных традиций народов, проживающих в республике.

Библиографический список

1. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Этнокультурное воспитание подрастающего поколения на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования: научный журнал*. 2018; 2 (69): 5 – 7.



Рис. 8. Диорама «Великая Отечественная война»

Деревня Таваканово – административный центр Тляумбетовского сельсовета. Проживает более 600 человек, основной состав – башкиры. Деревня Таваканово является родиной российского государственного и политического деятеля, первого Президента Республики Башкортостан Рахимова М.Г. (с 12 декабря 1993 года по 15 июля 2010 года). В деревне также имеется Центральная усадьба ГУСП «Тавакан», есть средняя школа, детский сад, дом культуры, спортивный комплекс, библиотека, мечеть [7]. Цель работы МБОУ СОШ д. Таваканово – создание благоприятной образовательной среды, способствующей раскрытию индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивающей возможности их самоопределения, самореализации и укрепления здоровья школьников. Основными задачами МАДОУ детский сад «Одуванчик» д. Таваканово являются: укрепление физического и психического здоровья воспитанников; обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического развития детей; воспитание гражданственности, любви к окружающей природе, Родине, семье. Дети с дошкольного возраста знакомятся с традициями своего народа, принимают активное участие в подготовке и проведении различных воспитательных мероприятий детского сада и села, участвуют в этнокультурных конкурсах района и республики (рис. 9).



Рис. 9. Интерьер МАДОУ детский сад «Одуванчик»

Таким образом, в Кугарчинском районе функционируют различные учреждения культуры, в том числе: 64 сельские Дома культуры и сельские клубы, 34 библиотеки, 3 музея, 2 детские школы искусства. Вся информация историко-краеведческого характера, сосредоточенная в музеях, образовательных организациях разного уровня направлена на сохранение национальных, культурных традиций своего народа, воспитание патриотов своей страны, обладающих чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к своей малой Родине и Отечеству.

2. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Этнокультурный компонент в образовательном процессе вуза. *Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки: научный журнал*. Санкт-Петербургский университетский консорциум. 2016; 8-9: 10 – 17.
3. *Башкортостан: Краткая энциклопедия*. Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 1996.
4. Музей Ш. Худайбердина. Available at: http://kugkultura.ru/index/muzej_shagita_khudajberdina/0-76
5. Детский сад «Лейсан» д. Худайбердино. Available at: <https://xudds1.edu-rb.ru/>
6. Мраково (Кугарчинский район). Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мраково_\(Кугарчинский_район\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мраково_(Кугарчинский_район))
7. Таваканово. Available at: <https://wiki2.org/ru/Таваканово>

References

1. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. 'Etnokul'turnoe vospitanie podrastayushchego pokoleniya na sovremennom `etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: nauchnyj zhurnal*. 2018; 2 (69): 5 – 7.
2. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. 'Etnokul'turnyj komponent v obrazovatel'nom processe vuza. *Nauchnoe mnenie. Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki: nauchnyj zhurnal*. Sankt-Peterburgskij universitetskij konsorcium. 2016; 8-9: 10 – 17.
3. *Bashkortostan: Kratkaya `enciklopediya*. Ufa: Nauchnoe izdatel'stvo «Bashkirskaia `enciklopediya», 1996.
4. Muzej Sh. Hudajberdina. Available at: http://kugkultura.ru/index/muzej_shagita_khudajberdina/0-76
5. Detskij sad «Lejsan» d. Hudajberdino. Available at: <https://xudds1.edu-rb.ru/>
6. Mrakovo (Kugarchinskij rajon). Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мраково_\(Кугарчинский_район\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мраково_(Кугарчинский_район))
7. Tavakanovo. Available at: <https://wiki2.org/ru/Таваканово>

Статья поступила в редакцию 24.05.19

УДК 371.322.043.2:792

Popova M.I., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marina_popova777@mail.ru
Yadrikhinskaya L.A., student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: yadla@stud.s-vfu.ru

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS THROUGH THE THEATER GROUP. The educational process contributes to development of various abilities, including creative ones. Creative educational environment creates conditions for the full disclosure of the creative abilities of students. In the course of the work, divergent thinking, creativity, and social skills are developed. A school theater group in a foreign language allows its participants to try themselves as actors, directors, costume designers and screenwriters. In the process of such work, all skills that are necessary for fluency in a foreign language are developed: reading, speaking, writing and listening. The school theater provides an opportunity to gain experience in linguistic communication, learn to express oneself and one's feelings freely, learn to build relationships in a team and look at the problem from different points of view.

Key words: creative work, creativity, creative educational environment, creative process, school theater group.

М.И. Попова, ст. преп. каф. английской филологии, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru

Л.А. Ядрихинская, студент каф. английской филологии, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета, г. Якутск, E-mail: marina_popova777@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА

Образовательный процесс способствует развитию различных способностей, в том числе и творческих. Креативная образовательная среда создаёт условия для полноценного раскрытия творческих способностей учащихся. В ходе работы развиваются дивергентное мышление, креативность и социальные навыки. Школьный театальный кружок на иностранном языке позволяет его участникам попробовать себя в роли актеров, постановщиков, костюмеров и сценаристов. В процессе такой работы развиваются все навыки, необходимые для свободного владения иностранным языком: чтение, говорение, письмо и аудирование. Школьный театр даёт возможность приобрести опыт языкового общения, научиться свободно выражать себя и свои чувства, научиться строить отношения в команде и смотреть на проблему с разных точек зрения.

Ключевые слова: творчество, креативность, креативная образовательная среда, креативный процесс, школьный театальный кружок.

Образование – это процесс, который помогает людям достичь высоких результатов и включает в себя как преподавание, так и обучение. Развитие творческих способностей и потенциала обучающихся является одной из главных целей образовательного процесса. Преподаватели постоянно ищут эффективные стратегии для того, чтобы мотивировать студентов и совершенствовать учебный процесс. Использование школьного театра в качестве эффективной и ценной педагогической стратегии становится все более распространённым в образовательных контекстах. Использование данного метода способствует осмысленному, активному и рефлексивному мышлению, а также развитию навыков общения. Одна из причин, по которой такой способ может улучшить учебный опыт учащихся, заключается в его уникальной способности приспосабливаться к многим различным стилям обучения и, таким образом, способной мотивировать учащихся. В ходе работы в театральном кружке формируются и раскрываются уникальные творческие способности обучающихся. Творчество способно раскрыть новые грани личности и сформировать особый и нестандартный взгляд на мир. На сегодняшний день понятие творчества имеет множество определений и интерпретаций. Так, Л.Б. Ермолаева-Томина определяет понятие творчества как создание необходимого, не существовавшего ранее результата с помощью процесса изменения и преобразования разных форм материи [1]. Н.В. Зоткин в своей работе «Феномен «со-творческой» личности» определяет данное понятие как высшую степень познавательного процесса, достигаемая с помощью использования комплекса потенциала, навыков, умений [2, с. 477 – 480].

Понятие творчества часто идёт в связке с определением креативности. Креативность определяется как умение реагировать на необходимость в современных методах и результатах, возникающих в различных видах деятельности. Выделяется четыре аспекта данного понятия: креативный продукт; креативный процесс; креативная личность; креативная среда. Развитие креативности ре-

бёнка позволяет создать его собственное мнение и взгляд на окружающую его действительность, развивать его творческий потенциал, который в будущем даст возможность для нахождения оригинального решения важных задач.

Творческими способностями называют совокупность качеств, необходимых для реализации творческой деятельности. Все в той или иной мере обладают скрытыми способностями, которые позволяют добиться высоких результатов в будущем. Главная задача педагогов – выявить и раскрыть данный потенциал. Для достижения успеха в данном деле необходимы конкретные условия, которые смогли бы поспособствовать воплощению внутреннего мира обучающихся, формированию эстетических и духовных ценностей, а также общему развитию ребёнка. В таком случае стоит выделить такое понятие как креативная образовательная среда, которая включает в себя взаимосвязь условий, воздействующих на раскрытие творческого потенциала отдельного обучающегося, получения максимально эффективных результатов и пробуждения энтузиазма в дальнейшей деятельности. Главными условиями такой среды являются высокий уровень проблемности, постоянство и преемственность, включение обучающегося в активную образовательную деятельность [1].

Креативность и творческий процесс позволяют в первую очередь развивать дивергентное мышление. Вопросами видов мышления занимался известный американский психолог Дж. Гилфорд. Дивергентное мышление является также творческим, так как оно отвечает за нахождение различных путей решения проблемы, фантазия, гибкость ума и оригинальность. Данный вид мышления играет огромную роль в психическом формировании личности ребёнка. Человек с развитым дивергентным мышлением может максимально быстро находить множество подходов к различным задачам, умеет подстраиваться под постоянно меняющуюся среду и способен к созданию новых нестандартных идей. Если дивергентное мышление отвечает за творчество, то конвергентное за логику и

рациональность. Структурированность, ограниченность заданными факторами и логическое построение мыслей – всё это относится к конвергентному мышлению. Такому виду мышления характерен один единственный верный ответ на поставленный вопрос или задачу.

Одной из многочисленных задач школы и педагога является привлечение внимания школьников за счёт вовлечения в доступную и интересную для них среду. Такой средой в контексте нашей работы стал школьный театральный кружок на английском языке. В процессе творческой деятельности обучающиеся самостоятельно добывают информацию, которая, в свою очередь, усваивается гораздо лучше. Поэтому, можно говорить о том, что в процессе дивергентного мышления параллельно осуществляется и познавательная деятельность. Школьный театр – это мощный способ обучения, который даёт обучающимся возможность совместно работать над общим проектом, рассматривать вопросы и проблемы с разных точек зрения и повышать свою осведомленность о возникающих трудностях. Поскольку театр даёт возможность опробовать различные сценарии и ситуации, опробовать различные устные и письменные формы речи. Такой способ изучения языка позволит максимально быстро усвоить основные принципы использования языка в свободной форме.

На сегодняшний день английский язык носит международный характер и имеет огромное влияние во всем мире. В связи с таким глобальным статусом языка необходима адаптация обучающихся к современным условиям жизни. Человек, использующий язык в качестве инструмента международного общения, должен обладать всеми необходимыми навыками для беспрепятственного выражения своих мыслей. Для достижения наилучших результатов необходимо вовлечение всех детей в творческий процесс. Школьный театр позволяет ребёнку выразить себя с помощью иностранного языка, тем самым приобретая опыт языкового общения. Через театр дети могут улучшить свои социальные, коммуникативные навыки и научиться свободно выражать себя и свои чувства. Дети с социальными навыками способны к построению отношений с другими людьми, к сочувствию и контролю негативных эмоций. Кроме того, работа в театральном кружке может помочь студентам улучшить навык нахождения различных точек зрения.

При изучении иностранного языка необходимо заострять внимание не только на грамматических основах и словарном запасе, но и на культуре и истории изучаемого языка. Организация различных форм учебной и внеучебной деятельности должна стать приоритетом для того, чтобы привлечь внимание обучающихся и сформировать постоянный интерес к предмету, а также для дальнейшего самосовершенствования к данной сфере. Такой формой, в которой и педагог, и обучающиеся могут выражать себя и свои идеи без каких-либо ограничений является театрально-языковой социум. О.В. Рыбина в своей работе «Школьный театр как педагогическая среда формирования компетенций школьников» даёт следующее определение данному понятию: «особое социалингвистическое пространство, в рамках которого осуществляется активизация изученного материала, его интерпретация на новом языковом уровне с выходом на практическую коммуникацию посредством драматизации и театрализации». В ходе постановки сценки на иностранном языке происходит изучение и усвоение разных видов речи, лексики, коммуникативных и грамматических навыков, а также зарождение интереса к изучаемому языку и нахождение новых творческих способностей и талантов [3].

В процесс постановки сценки входит не только заучивание материала и проекция его на сцене, но и написание сценария, пошив костюмов, создание декораций, нахождение подходящей музыки. Все эти аспекты создают отдельный комплекс, который позволяет научиться детям работать в команде и проявить себя в различных сферах.

Поскольку углубленное изучение языка включает в себя как обучение, так и эмоции, то, скорее всего, студенты, занимавшиеся в языковом театральном кружке, лучше усвоят материал, чем те, кто не занимался по такой программе. Усваивание знаний происходит естественным и непринуждённым путем, именно поэтому в результате работы владение языком становится аутентичным и свободным. Ответы на вопросы: что, почему, когда, где, как и кому определяют творческий драматургический процесс и его этапы. Кроме того, они образуют шесть принципов: тема / предметная область, содержание, роли, структура / план, оборудование, стратегии. В творческой драме есть три этапа: подготовка-разминка, анимация, оценка-обсуждение. План урока формируется в соответствии с этими принципами и этапами [4].

Целью театрального кружка является не только представление, но и конечный продукт или результат всего процесса обучения [5]. В ходе работы происходит объединение четырёх навыков: говорение, чтение, аудирование и письмо. Другими словами, ученики должны будут использовать свои навыки письма при написании своих сценариев, читать и понимать инструкции преподавателя, исполнять роль, используя навыки речи и одновременно используя навыки слушания. Тщательное слушание и спонтанное словесное выражение являются неотъемлемой частью большинства театральных действий. Кроме того, драма также предоставляет студентам возможность практиковать и использовать целевой язык значимым и соответствующим. Театральные действия позволяют студентам использовать язык для различных целей, поскольку занятия предо-

ставляют студентам богатый контекст для использования языка. Такие действия требуют, чтобы студенты взаимодействовали друг с другом и реагировали на то, что они делают и говорят. Когда они действуют и взаимодействуют, они используют свой личный запас языка для значимого общения и, таким образом, дают им возможность улучшить свои лингвистические способности и навыки устного общения [6]. Также такой опыт позволяет снизить уровень тревоги студентов во время устных выступлений. Наиболее распространенная проблема, с которой сталкиваются студенты, изучающие второй язык, заключается в том, что они неуверенно используют его, так как боятся ошибиться или негативной реакции окружающих. Бенгтссон, основываясь на результатах своего исследования, далее объяснила, что студенты чувствовали себя в большей безопасности, когда изображали других людей, а не себя. Они могут выразить себя лучше, так как роль вымышленного персонажа уменьшает страх публичности. Застенчивые ученики могут спрятаться за персонажем, которого они исполняют, что позволяет им чувствовать себя в безопасности и комфортно использовать и практиковать второй язык [5].

Кроме того, такой вид деятельности позволяет повысить мотивацию студентов в изучении и использовании второго языка, как средства коммуникации. Процесс заставляет студентов чувствовать себя более ответственными по отношению к их собственному обучению, поскольку он требует, чтобы они творчески разработали свой собственный сценарий, который пробуждает энтузиазм для создания качественного результата [7].

Эксперимент по внедрению театрального кружка в учебно-воспитательную работу был проведен на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 33 им. Л.А. Колосовой» (с углубленным изучением отдельных предметов) городского округа «город Якутск». В течение нескольких месяцев 2018 – 2019 учебного года учащиеся 7-8 классов занимались в театральном кружке «Crystal Globe» под руководством преподавателей кафедры английской филологии. Студенты 1 курса по направлению «Педагогическое образование» ассистировали руководителям, активно участвовали в подготовке и проведении занятий с учащимися. Участникам театрального кружка 13-14 лет, то есть они являются представителями среднего школьного подросткового возраста. В данном возрасте для ребят характерен буйный характер и неопределённость в силу перехода из детства в юность. У подростков меняются сферы интересов и, соответственно, поведение. В этот период также происходит усложнение учебного материала, увеличиваются требования к ученику. Многие дети начинают отстраняться от учебного процесса ввиду растущей нагрузки и незаинтересованности в учебе. Подростки перестают усваивать теоретический материал, так как считают, что он не носит практический характер. Соответственно, внимание школьников в этот период не сконцентрировано на процессе обучения. Для того чтобы направить внимание обучающихся на изучаемый предмет, необходимо создать определённые условия. В нашем случае такими условиями стали креативная образовательная среда, свободная коммуникация между обучающимися и неформальная обстановка. В группе сверстников, где они могут свободно общаться, подростки могут применять на себя различные социальные роли, что способствует созданию новых впечатлений и опыта. В такой атмосфере процесс развивается гораздо активнее благодаря раскрепощённости участников. Педагог в данном случае становится организатором и помощником процесса, а не авторитетным руководителем. Подростки перестают чувствовать давление и чувствуют себя раскованно, что содействует раскрытию новых сторон и развитию творческих способностей. Боязнь получить негативную оценку и осуждение со стороны педагога зачастую мешает подростку стать участником процесса и абстрагирует его от работы. В непринуждённой обстановке подростки могут свободно выражать свои мысли и мнения, что особенно важно в их возрасте [8].

В ходе проведённого эксперимента были получены следующие результаты:

- у учеников развились дивергентное мышление, креативность и социальные навыки (постановка «The Grinch» во время финального этапа эксперимента прошла успешно);
- закрепились навыки, необходимые для свободного владения иностранным языком: чтение, говорение, письмо и аудирование (по результатам проведённого тестирования в школе);
- ученики приобрели опыт языкового общения, свободно выражая себя и свои чувства, научились строить отношения в команде и смотреть на проблему с разных точек зрения (за время работы театрального кружка учащиеся сплотились и слаженно работали в группе).

Внедрение театрального кружка оказалось эффективным средством развития креативности обучаемых, так как разрешается задача активизации творческой деятельности во внеучебное время, появляется новая форма контроля усвоения учебного материала учащимися, на занятиях создается комфортная психологическая среда. Вышеизложенное определяет необходимость использования театральных кружков в общеобразовательных школах для раскрытия творческого потенциала нового поколения. В ходе театральной постановки на английском языке происходит расширение словарного запаса, развитие коммуникативных и грамматических навыков, повышается интерес к изучаемому языку, раскрывается творческая способность у обучаемых.

Библиографический список

1. Ермолаева Е.В., Канина С.Ю. Креативность образовательной среды как фактор развития личности школьника. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 7.
2. Зоткин Н.В. Феномен «со-творческой» личности. *Ежегодник Российского психологического общества*: Материалы 3-его Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня. Санкт-Петербург: Издательство Петербургского университета, 2003: 477 – 480.
3. Рыбина О.В. Школьный театр как педагогическая среда формирования компетенций школьников. *Современные исследования социальных проблем*. 2012; 3.
4. Berna G. Creative Drama: A Way to Understand Shakespeare. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014; Volume 116: 1127 – 1131.
5. Fuentes A.C. *Break a Leg! The Use of Drama in the Teaching of English to Young Learners: A Case Study*. Universidad De Santiago De Compostela. 2010.
6. Hu Y. *Using Drama for ESL Teaching*. Published Master Thesis. University of Wisconsin-Platteville. 2011.
7. Zyoud M. *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective*. Al Quds Open University, 2010.
8. Бартош О.П., Бартош Т.П. Возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Психология. 2012; 6 (265).

References

1. Ermolaeva E.V., Kanina S.Yu. Kreativnost' obrazovatel'noj sredy kak faktor razvitiya lichnosti shkol'nika. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 7.
2. Zotkin N.V. Fenomen «so-tvorcheskoj» lichnosti. *Ezhegodnik Rossijskogo psichologicheskogo obschestva*: Materialy 3-ego Vserossiyskogo s'ezda psichologov, 25-28 iyunya. Sankt Peterburg: Izdatel'stvo Peterburgskogo universiteta, 2003: 477 – 480.
3. Rybina O.V. Shkol'nyj teatr kak pedagogicheskaya sreda formirovaniya kompetencij shkol'nikov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2012; 3.
4. Berna G. Creative Drama: A Way to Understand Shakespeare. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014; Volume 116: 1127 – 1131.
5. Fuentes A.C. *Break a Leg! The Use of Drama in the Teaching of English to Young Learners: A Case Study*. Universidad De Santiago De Compostela. 2010.
6. Hu Y. *Using Drama for ESL Teaching*. Published Master Thesis. University of Wisconsin-Platteville. 2011.
7. Zyoud M. *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective*. Al Quds Open University, 2010.
8. Bartosh O.P., Bartosh T.P. Vozrastnye i gendernye osobennosti koping-povedeniya podrostkov. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Psihologiya. 2012; 6 (265).

Статья поступила в редакцию 23.05.19

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyaeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru
Kolobov A.N., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: KolobovAN@ya.ru

THE PROBLEMS WITH ECONOMIC CONTENTS IN A MATHEMATICS COURSE FOR SCHOOL. In the article one of the most relevant and at the same time difficult questions of modern mathematics, and also for mastering by trainees is considered – it is the solution of problems with the economic maintenance. The authors focus on the development of the original methods of solving problems of this type. The importance and difficulty of studying this type of problems is primarily associated with the diversity and variability as such. The characteristic features of these problems are distinguished and described, their different classifications are considered. Considerable attention is paid to the methodical scheme of solving problems with economic contents. Presented in the article the method of introduction of the main methods of solving economic problems has been used in a specific educational process in the extracurricular activities-workshops to solve the problems of the exam and has improved the efficiency of learning the studied material by students.

Key words: geometric progression, interest, credit, contribution, unified state exam.

И.В. Прояева, канд. ф.-м. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова; доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), E-mail: docentirina@mail.ru

А.Н. Колобов, канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова; доц. Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЗАДАЧ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов современной математики, в том числе для усвоения обучающимися – это решение задач с экономическим содержанием. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики решения задач такого типа. Важность и трудность изучения данного типа задач связана в первую очередь с многогранностью и вариативностью как таковых. Выделяются и описываются характерные особенности задач данного типа, рассматриваются различные их классификации. Значительное внимание уделяется методической схеме решения задач с экономическим содержанием. Представленная в статье методика введения основных методов решения экономических задач была реализована в конкретном учебном процессе на факультативных занятиях-практикумах по решению задач ЕГЭ и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

Ключевые слова: геометрическая прогрессия, проценты, кредит, вклад, единый государственный экзамен.

Сегодня школьному образованию уделяется особое внимание. Предоставление обучающимся крепких знаний является одной из основных задач данного образования. Большая ценность содержится в способности понимать и решать задачи с экономическим содержанием, так как их можно отнести к жизненным ситуациям.

Многие обучающиеся не могут самостоятельно справиться со сложностью таких задач, так как в младших классах на эту тему отводится малое количество часов. С помощью исследований обнаруживается, что большое количество обучающихся встречают трудности. Они не могут ориентироваться в задачах с экономическим содержанием, то есть это банковские взносы и кредиты.

Следовательно, предпочтительно обращаться к этой теме ежедневно, принимая во внимание, что такие задачи есть в повседневной жизни. Помимо этого, не стоит забывать, что, окончив школу, выпускники стремятся поступить в различные учебные заведения. А для этого необходимы знания. Так же сдача ЕГЭ не обходится без задач с экономическим содержанием.

Ценной работой учителя математики является подготовка выпускников к экзамену. В этот период приходится вспоминать даже элементарные формулы, потому что не все учащиеся их помнят. Задачи с экономическим содержанием – это в основном задачи на проценты. Впервые школьники познакомились с ними в 5 классе, что говорит о возможности про них забыть.

Представления о кредите и вкладе возникли ещё в далеком прошлом, когда возникло определение долга. Выплаты были необходимы, как и займы. Таким образом, в математике зарождалось понятие процента. Вскоре оно появилось и в других науках, например, в химии и физике [1].

Для того чтобы ввести определение понятия «задачи с экономическим содержанием», следует сначала разобрать эти задачи и выяснить, из чего они состоят. Эти задачи в основном на вклады или кредиты, курсы валют, а также торгово-денежные отношения и на простые и сложные проценты. В большинстве случаев такие задачи решаются с помощью введения понятия «процент».

Термин «процент» имеет латинские корни, что практически обозначает «100». История данного понятия берёт свое начало в Европе. Именно в этой части света в 15 веке была введена десятичная система счисления.

Кредит – это общественные дела, образующиеся меж субъектами финансовых отношений по предлогу изменения стоимости, это передача денежных средств в долг на определённое время и обязательный их возврат и своевременная платежеспособность.

Впервые в Российской империи термин «кредит» появился в 1703 году. В то время «кредит» означал «авторитет» и имел немецкое происхождение. Если сравнить термин «кредит» с латинским credo, то получим перевод как «верую, занимаю».

Вклад – это сумма средств, которая предоставляется банку от клиента на конкретный или неконкретный срок. Чем больше срок, тем больше проценты начисляются клиенту от банка.

История вклада идёт ещё с 7 столетия до н. э. В древней Греции принимали средства на временное хранение, а во 2 веке до н. э. в городах Фивы, Гермонтис имелись накопительные банки, в которые собирали сборы налогов и тратили их на нужды общества.

Термин «валюта» имеет итальянское происхождение и обозначает товар, способный исполнять функцию средств при обмене.

В узком значении валюта – это денежная единица, главный элемент валютной системы государства и вселенской валютной системы.

Валютный курс – стоимость валютной единицы одного государства, переведённая в валютную единицу иного государства.

Торгово-денежные отношения появились во время кредитов и означают публичные дела, образующиеся меж людьми в ходе изготовления и продажи.

Простые проценты – это начисления в конце времени 1 раз. Сложные проценты – это начисления, добавляющиеся к основной сумме долга. Производительность труда – это коэффициент деятельности работников, измеряющаяся количеством работы, потраченной за единицу времени.

Экономические задачи всегда занимали особенное место в математике. Их применение идёт со времён Древнего Вавилона, в виде глиняных табличек и иных письменных источников. Длительный период запас математических сведений переходил из поколения в поколение, как задачи, встречающиеся в жизни, с имеющимся решением.

Причина повышенного интереса к таким задачам состоит в том, что длительный период целью обучения детей математике было усвоение знаний, связанных с жизненными ситуациями и практическими расчетами.

Существует вторая причина повышенного интереса. Она заключается в том, что не только заимствовали древний метод обучения, но и сформировали значимые общеучебные знания, полученные с помощью разборов сюжетных задач, выделения проблемы и главного вопроса, а также проверкой полученного результата и анализа текста. Также важно приучить школьников переводить экономические задачи в вид математических действий, графиков или же уравнений с неизвестными. Задачи помогают развивать не только логические способности ученика, но и образное мышление. Стоит сказать, что они, несомненно, повышают эффективность изучения математики и других дисциплин.

Игорь Владимирович Арнольд (1900 – 1948) в 40-е годы описывает изучение решения сюжетных задач как к инертному, то есть пассивному запоминанию учащимися небольшого количества типовых примеров, по которым нужно запоминать ход решений в разных случаях. Он считает, что такие задачи ничтожно полезны по сравнению с затрачиваемым напряжением мыслей. В общем счёте это абсолютная беспомощность и неумение разбираться в наиболее простых задачах [2].

К 1950 году экономические задачи были отлично систематизированы, методы их применения в школьном курсе лучше разработаны, но реформы образования к концу 1960 году изменились.

К середине 20-го столетия в СССР немного побеждали практические подходы в применении математически-экономических задач. Для того чтобы обучить школьников, необходимо применять все изученные способы на практике, по мере возможностей. Традиционные способы решения задач стали считаться устаревшими и поэтому решили перейти к применению уравнений. Данный способ оказался наиболее научным и современным.

Именно благодаря этому данные задачи представляли немаловажную значимость в ходе обучения России, и им давалось достаточно много времени при изучении математики в школе.

Задачи с экономическим содержанием – это задачи, подразумевающие наличие терминов в области экономики, и требующие для их решения математическую модель.

Задача формулируется из таких стадий, как:

- Проблемная ситуация;
- Постановка задачи;
- Достаточность условия;
- Вид условия (словесно, действительные обстоятельства, изображение);
- Заключение.

Решить задачу означает ответить на поставленный вопрос с помощью мыслительных операций и выполнения определенного алгоритма.

Существуют два поиска решения: прямой и метод от противного. При первом проверяют доступные способы решения и смотрят, является ли это результативным применением. Метод от противного заключается в отрицании предполагаемого утверждения. Можно сказать, что это классическая логика, то есть логика, указывающая верны ли предполагаемые утверждения.

Сложность задачи состоит не только в её постановке и условий решения, но и в знании понятий. Не все дети хорошо подготовлены к рассуждениям, поэтому одна из трудностей – это их мыслительный процесс.

Рассмотрим некоторые актуальные задачи, встречающиеся на ЕГЭ и имеющие непосредственное отношение к экономике:

- Вклады;
- Кредиты;

- Проценты.

Для того чтобы решать каждую из отмеченных задач, обязательно нужно знать 2 главные формулы. Они доступны любому ученику, но, стоит отметить, что во многих случаях эти формулы игнорируются. Выведем каждую из них, так как они лежат в основе экономических задач [2].

Приведём жизненную ситуацию. Человек, с зарплатой 300 тысяч, захотел купить квартиру, стоимостью 20 миллионов рублей. За год он имеет возможность откладывать на неё 3 миллиона рублей. Сколько лет потребуется для накопления нужной суммы?

Решение: $20/3 \approx 6, (6) \approx 7$ лет.

Так как его зарплата большая, то лучше отнести деньги в банк. Это не только надёжно, но и выгодно. Чем больше вклады, тем больше процент начисления от банка. При 15% годовых сумма вклада увеличивается в 1,15 раза.

Пусть K – денежная сумма после каждого года;

$3m$ – ежегодный вклад;

Найдём сумму вклада при 15% годовых:

$$3m + 1,15 \cdot 3m$$

Спустя ещё 1 год:

$$(3m \cdot 1,15 + 3m) \cdot 1,15 + 3m$$

Чтобы рассчитать 4-ый год, нужно сумму за 3-ий год умножить на 1,15 и прибавить 3 миллиона:

$$((3m \cdot 1,15 + 3m) \cdot 1,15 + 3m) \cdot 1,15 + 3m$$

Раскрываем скобки:

$$((3m \cdot 1,15 + 3m) \cdot 1,15 + 3m) \cdot 1,15 + 3m =$$

$$(3m \cdot 1,15^2 + 3m \cdot 1,15 + 3m) \cdot 1,15 + 3m =$$

$$3m \cdot 1,15^2 + 3m \cdot 1,15^2 + 3m \cdot 1,15 + 3m =$$

$$3m (1,15^3 + 1,15^2 + 1,15 + 1)$$

Замечаем геометрическую прогрессию в скобках. Если она задаётся элементом b_1 и знаменателем q , то существует формула для счета сумм элементов: $S_n = b_1 \cdot (q^n - 1)$

Формула n -го элемента: $b_n = b_1 \cdot q^{n-1}$, где $b_1 = 1$, $q = 1,15$, $S_4 = 3m \cdot 1,15^4$, $1,15^4 \approx 1,75$, $S_4 = 5$.

Вклад увеличился в 5 раз за 4 года. К окончанию 5-го года накопления составят больше 20 миллионов рублей. Вследствие чего получается, что вклады, несмотря на низкий процент банка, дают хороший результат, значительно превышающий годовой доход. Стоит заметить, что основной итоговый доход доводится на заключительные года.

Сформулируем следующую задачу. Человек взял кредит в 2 миллиона рублей по ставке 20%. Срок погашения 3 месяца. Постараемся связать всё в одну формулу.

Пусть $2m$ – исходная задолженность, k – коэффициент суммы на начисление, x – оговоренная ежемесячная сумма. Тогда $k = 1 + 0,2 = 1,2$. Так как кредит был выдан под 20% в месяц, то по окончании первого месяца начисляются проценты. Получается, что нужно оплатить: $2m \cdot 1,2 - x$. К окончанию второго месяца заплатить нужно:

$$(2m \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x$$

После внесения x рублей к окончанию 3 месяца его задолженность снова увеличивается на 20%: $((2m \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x$

Так как за 3 месяца он должен полностью погасить кредит, то получаем, что весь объём задолженности равен нулю. Получаем уравнение:

$$((2m \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x = 0$$

Решаем: $((2m \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x) \cdot 1,2 - x = 0$

$$(2m \cdot 1,2^2 - 1,2 \cdot x - x) \cdot 1,2 - x = 0$$

$$2m \cdot 1,2^3 - 1,2^2 \cdot x - 1,2 \cdot x - x = 0$$

$$2m \cdot 1,2^3 = x (1 + 1,2 + 1,2^2)$$

Видим 3 элемента геометрической прогрессии. Найдём их сумму.

$$b_1 = 1, q = 1,2, S_3 = b_1 \cdot q^3, S_3 = 1 \cdot 1,2^3$$

$$S_3 = 1,2^3 = 1,2^2 \cdot 1,2 = 1,44 \cdot 1,2 = 1,728$$

$$S_3 = 3,64$$

Решаем линейное выражение, в ходе которого $x = 949,208$ тысяч рублей.

Задачи с экономическим содержанием можно поделить на 2 категории: сюжетные задачи и экономико-математические модели. В первую категорию входят задачи на вклады, расчёты итогового размера кредита, депозиты, курсы валют, выборы, социалистические и инфляционные вопросы, а также торгово-денежные отношения и производительность труда [3].

Вторая категория – это задачи на простые и сложные проценты, на соотношение между величинами.

При усвоении школьного курса одни учащиеся пользуются только своим уровнем подготовки, другие же добиваются наибольших итогов с помощью способности логически и творчески рассуждать, включать интуицию и смекалку. Длительный период формированием данных способностей интеллекта учебные заведения пренебрегали, или объединяли их ключевым способом к получению обучающимися простых умений и навыков.

Из-за перехода к рыночным отношениям и независимой финансовой работы людей, роль интеллекта увеличилась, таким образом, сейчас необходимо вводить рассудительный и обдуманный стиль жизни [4].

В структуру интеллекта входят: способность быстро и рассудительно решать появляющиеся проблемы, осторожность, практичность, находчивость, ини-

циативность и экономичность. Находчивость выражается тогда, когда человек способен найти несколько решений в трудной жизненной ситуации. Суть в том, что какой бы вопрос ни стоял, человек всегда готов найти подходящее решение. Из каждой проблемы находчивый человек найдет выход.

Задачи с экономическим содержанием хорошо развивают логическое мышление учеников, их возможности и умение найти решение. Такие задачи способствуют развитию экономичности и рассудительности [5]. Экономичность, как особенность, состоит в том, что владеющий ей человек, в состоянии выйти из определенных условий с минимальными расходами и издержками.

Рассудительность – это способность посмотреть в будущее, и, предугадывая результаты своих действий, конкретно определять их итог. Способность быстро

справляться со своими задачами – это динамическая оценка интеллекта, проявляющаяся в затраченном на это времени.

Задачи с экономическим содержанием нельзя причислить к легким задачам, так как они не легки в усвоении. Такие задачи учащиеся рассматривают ещё в 5-6 классе, но будучи уже старшеклассниками, они сдают ЕГЭ по математике, при этом одним заданием является как раз подобная задача [5].

Конечно, учитываются возрастные рамки, и сложность таких задач со временем возрастает.

Вопросы, относящиеся к экономическим задачам, дают возможность продемонстрировать обучающимся, что знания, полученные в ходе решения, применяются в обыденности.

Библиографический список

1. Единый государственный экзамен по математике. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов ЕГЭ 2018 года. Available at: www.fipi.ru
2. Открытый банк заданий ЕГЭ по математике. Available at: www.mathege.ru
3. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки (авторская монография), ООО АЭТЕРНА, 2017, Уфа: 101 – 16.
4. Прояева М.В. Математические модели в экономике: учебное пособие. Оренбург: ООО «Агентство «ПРЕССА», 2010.
5. Прояева И.В., Колобов А.Н., Применение интерактивных технологий в процессе подготовки к олимпиаде по математике. Мир науки, культуры и образования. 2017; 6 (67): 78 – 81.

References

1. *Edinyj gosudarstvennyj ekzamen po matematike. Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov EG'E 2018 goda.* Available at: www.fipi.ru
2. *Otkrytyj bank zadaniy EG'E po matematike.* Available at: www.mathege.ru
3. Projaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehniceskikh special'nostyah VO. *Realizacija kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki (avtorskaya monografiya)*, ООО АЭТЕРНА, 2017, Ufa: 101 – 16.
4. Projaeva M.V. *Matematicheskie modeli v 'ekonomike: uchebnoe posobie.* Orenburg: ООО «Агентство «ПРЕССА», 2010.
5. Projaeva I.V., Kolobov A.N., *Primenenie interaktivnyh tehnologij v processe podgotovki k olimpiade po matematike.* *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya.* 2017; 6 (67): 78 – 81.

Статья поступила в редакцию 21.05.19

УДК 378.147

Fortunatov A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: art_fortunatov@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF STUDENT SENSITIVITY TO THREATS AND UPDATING ITS NEEDS IN ENSURING ONE'S OWN SECURITY. The article is dedicated to detection of sensitivity to threats in university students. The relevance of the problem is due to the importance of identifying factors that determine the acceptance of people's positions of interaction: coercion, manipulation, non-violence and non-interference, which can be assessed from the point of view of security. The objective of the study is to identify the need for danger and security, motivation to succeed and avoid failure, risk appetite, sensitivity (sensitivity) to threats and the choice of adequate or inadequate ways to respond in situations of danger. The researchers use a questionnaire developed by V.G. Maralov, E.Yu. Malysheva, O.V. Smirnova, E.L. Perchenko and I.A. Tabunov to identify the sensitivity to threats. In total, 122 students of Moscow Humanitarian University and Cherepovets State University aged from 18 to 22 took part in the study. The study was conducted in 2018.

Key words: attitude to danger, sensitivity to threats, students.

А.А. Фортунатов, канд. пед. наук, доц., Московский гуманитарный университет, г. Москва. E-mail: art_fortunatov@mail.ru

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТА ВУЗА СЕНЗИТИВНОСТИ К УГРОЗАМ И АКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ПОТРЕБНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОБСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00151.

Статья посвящена вопросам выявления сензитивности к угрозам у студентов вузов. Актуальность проблемы обусловлена значимостью выявления факторов, обуславливающих принятие людьми позиций взаимодействия: принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства, которые могут быть оценены с точки зрения безопасности. Цель исследования состояла в выявлении потребности в опасности и безопасности, мотивации достижения успеха и избегания неудач, склонности к риску, сензитивности (чувствительности) к угрозам и выбору адекватных или неадекватных способов реагирования в ситуациях опасности. Использовался опросник, разработанный В.Г. Мараловым, Е.Ю. Малышевой, О.В. Смирновой, Е.Л. Перченко и И.А. Табуновым на выявление сензитивности к угрозам. Всего в 2018 г. в исследовании приняли участие 122 обучающихся АНО ВО «Московский гуманитарный университет» и ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» в возрасте от 18 до 22 лет.

Ключевые слова: отношение к опасностям; сензитивность к угрозам; студенты.

Введение

Исходя из анализа работ В.Г. Маралова и В.А. Ситарова [1; 2; 3; 4], посвящённых проблеме педагогики и психологии ненасилия, мы отмечаем, что основное значение в структуре личностной безопасности индивида придаётся особенностям его поведенческих реакций на опасность. Данные особенности оказывают влияние в целом и на отношение индивида ко всем остальным компонентам относящихся к поведенческой реакция на опасность. Попробуем разобраться в механизмах, лежащих в основе различия отношений людей к проявлениям опасности. Как отмечают вышеназванные авторы, основными видами реакции в данном процессе являются сензитивность к опасностям (чувствительность к угрозам) и способность выбора адекватных способ ответа на фоне возрастающих состояний стресса, тревоги и фрустрации, а также знанием того как проявляется действие того или иного угрожающего фактора.

Попробуем немного объяснить данный психологический процесс. В своей работе В.Г. Маралов сензитивность к опасностям понимает, как умение индивида выделять из тех факторов (внутренних или внешних), которые на него оказывают

воздействие, те которые являются потенциально опасными для состояния его физического, социального, эмоционального и психологического благополучия, а также способных причинить вред его ближайшему окружению. Кроме того личность должна определить фактор, как представляющий угрозу, а также идентифицировать его отрицательную значимость (негативную валентность) и возможность его осуществления. Чем выше у человека сензитивность к угрозам, тем быстрее у него развивается тревога в ответ на воздействие негативного фактора, что в свою очередь способствует снижению вероятности того, что событие произойдет [5, с. 36]. Как показывает опыт проведённого нами исследования, по гендерному признаку имеются существенные отличия по уровню чувствительности к угрозам. У девушек данный вид сензитивности, как правило, в большей степени развит на среднем и высоком уровнях, а у юношей чаще на среднем и низком уровнях, и проявляется только при определённых условиях. Также следует отметить, что существует категория обучающихся, как женского, так и мужского пола, которые не в полной степени могут идентифицировать признаки опасности в связи, с чем попадают в разнообразные неприятные ситуации.

В качестве материалов, на которые мы опирались в процессе нашего исследования, выступили тексты заданий на выявление чувствительности (чувствительности) к угрозам (авторы В.Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, О.В. Смирнова, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов), бланки для тестирования [6]. Данный опросник состоит из 12 заданий, которые помогают смоделировать ситуации, максимально приближенные к жизни. В каждом из тестовых заданий содержится утверждение, а также приводятся четыре возможных варианта ответа на него. Респонденту предлагается выбрать один ответ, который в большей степени отвечает его жизненной позиции по тому или иному вопросу. Выявленные в процессе ответа баллы суммируются, в результате чего получается сумма баллов, которые затем переводятся в стень. В процессе обработки выбираются варианты проявления личности чувствительности к угрозам, исходя из полученных баллов: 0 – не-сензитивная реакция; 1 – частично сензитивная реакция; 2 – ярко выраженная сензитивная реакция. Часть вопросов из теста направлена на выявление уровня чувствительности к угрозам физического благополучия и целостности организма, а другая – на диагностику психологического благополучия.

Проведённое ранее исследование показало низкий и средний уровень развития сензитивности у студентов (см. рисунок 1). Причём уровень развития сензитивности к угрозам у девушек гораздо выше, чем у юношей [7, с. 200].

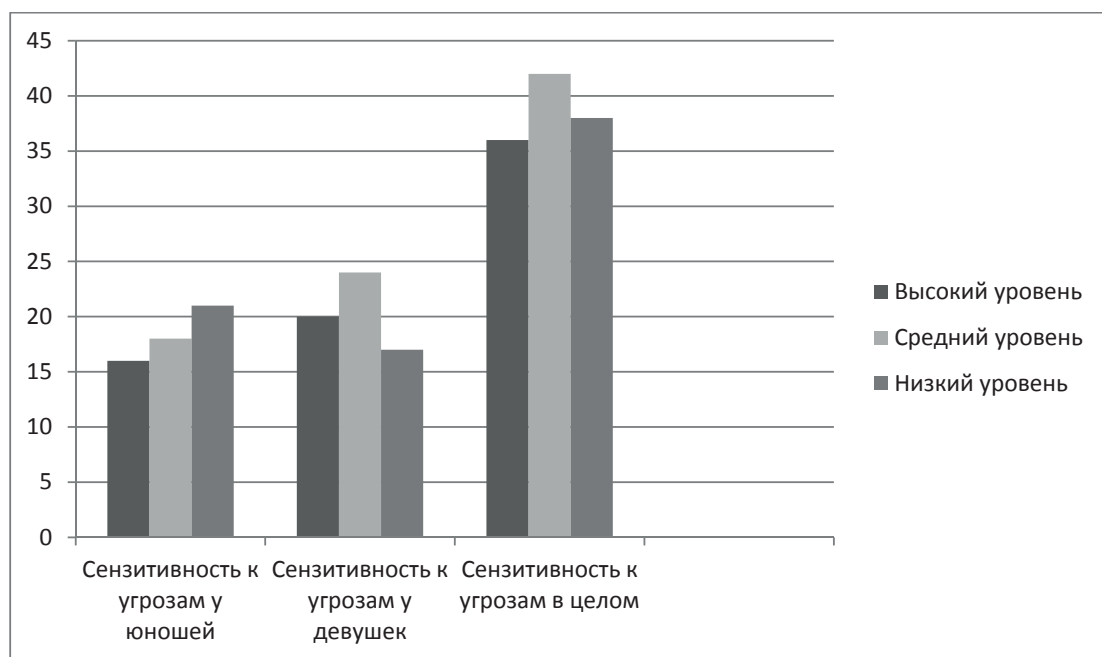


Рис. 1. Уровни выраженности сензитивности к угрозам у студентов

В дальнейшем нами была проведена процедура соотнесения значений сензитивности к угрозам к тому или иному уровню. В процессе анализа полученные нами баллы переведены в стень, в результате чего у обучающихся были выявлены три уровня чувствительности к угрозам: 1–4 стень соответствуют низкому уровню; 5–6 стень относятся к среднему уровню; 7–10 стень характерны для высокого уровня. Ниже рассмотрим характеристики данных уровней:

1. Низкий уровень. Для обучающегося данного уровня характерно неосознание того, что в процессе осуществляемых им действий происходит увеличение вероятности причинения вреда своему физическому, социальному и психологическому благополучию, а также окружающим его людям. В результате чего студенты склоны не придавать большого значения вероятным опасностям.

2. Средний уровень. Данный уровень характеризуется пониманием обучающимся сложившейся ситуации, за счёт досконального изучения, анализа и предсказания последствий своих и чужих возможных действий, особенностью постоянно самосовершенствоваться в процессе анализа как своего, так и чужого опыта. Всё это приводит к тому, что личность способна снизить вероятные риски, в процессе осуществления ею деятельности или полностью избежать опасных ситуаций.

3. Высокий уровень. Для студента характерна гиперреакция со стороны эмоциональной системы на самые безобидные происшествия, которые могут происходить как с ним, так и с его ближайшим окружением. Это способствует преувеличению потенциальной угрозы.

Изложение основного материала

Для повышения уровня чувствительности к угрозам, нами были разработаны задания. Приведём примеры некоторых из них.

Нами были выделены отрывки из известных отечественных и зарубежных произведений: сказки Шарля Перро «Красная шапочка»; рассказа Н. Носова

«Витя Малеев в школе и дома»; рассказа В. Голявкина «Никакой я горчицы не ел»; произведения Л.Н. Толстого «Кавказский пленник». Из них необходимо было определить, в каком из них описываются ситуации, связанные с определением угрозы, возможностью избежать неприятности, попаданием в нелепую ситуацию и беспечностью.

Далее предлагалось обсудить отрывок и ответить на следующие вопросы:

- Назовите признаки, которые позволили вам отрывок из произведения отнести к ситуациям определения угрозы, возможностью избежать неприятности, попадания в нелепую ситуацию и беспечностью.

- По каким ещё признакам Вы можете определить ситуацию, которая может нести для вас угрозу?

- Получается ли у вас избежать неприятности и попадать в нелепую ситуацию и беспечностью? Что вы для этого делаете?

- Можете ли вы себя отнести к беспечному человеку? По каким признакам вы это определили?

- Предложите свой вариант окончания отрывков.

Затем студентам предлагалось ответить на вопросы опросника сензитивности к угрозам (авторы В.Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, О.В. Смирнова, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов).

Далее происходило обсуждение. Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Получается ли у вас определить по выражению лица человека, эмоции, которые он испытывает? Продемонстрируйте аудитории, какую-нибудь эмоцию и попросите присутствующих угадать, что это за эмоция.

- Были ли в вашей жизни случаи, когда вы попадали в нелепые ситуации? Приведите примеры.

- Часто ли вы себя ведёте беспечно (неосторожно, не задумываясь о последствиях и т. д.)? Приведите примеры.

- Поднимите руку, кто, отвечая на вопросы опросника, выразил полное согласие со следующими утверждениями: «Общаясь с незнакомым человеком, мне трудно определить, представляет ли он для меня угрозу или нет». Как вы думаете, почему так происходит?

- Поднимите руку, кто, ответил, что чаще всего точно знает, представляет ли человек угрозу или нет. По каким признакам вам удастся определить угрозу?

- Поднимите руку, кто согласен с утверждениями: «Я умею находить у людей слабости, и, искусно используя их, решать свои задачи»; «Я способен тонко играть на чувствах других людей». Приведите примеры.

- Поднимите руку, кто не согласен с этими утверждениями. Приведите свои аргументы.

- Поднимите руки, кто положительно ответил на следующие вопросы: «В соревновательной ситуации (например, в спорте) мне трудно определить, кто является для меня реальным соперником»; «Совершая то или иное неблагоприятное действие или поступок, я могу предугадать, насколько это вредно отразится на моем здоровье или эмоциональном благополучии»; «Излишняя бдительность мне не свойственна, я живу по принципу: «Волков бояться – в лес не ходить»».

Следующее задание носило практический характер. Студентам предлагался ряд жизненных ситуаций, которые могут быть разрешены путём использования различных форм принуждения или ненасилия.

Ситуация 1 (Из опыта одного из авторов)

Один раз мы с подружкой возвращались со школы. Подходя к дому, мы увидели малыша, сидящего на перилах балкона. Хорошо, что был второй этаж. Мы подошли и сказали, чтобы он спустился с перил, а сами поднялись и позвонили в квартиру, где проживал мальчик. Нам открыла дверь молодая мама. Она была удивлена, что мы видели её сына на балконе. Она заговорила с подружкой по телефону и забыла про малыша.

Представьте себя на месте этого прохожего. Ваши действия. Обсуждение предлагаемых вариантов.

Ситуация 2

Представьте, что у вас друг (или знакомый) в период сессии, вместо того, чтобы готовиться к экзаменам всё время отдыхает, ходит по клубам и друзьям, надеясь, что сессию ему проставят автоматом, по договорённости, лояльности.

Завтра экзамен, а он не так и не приступил к его подготовке. Сегодня вы с ним встретились. Ваши действия?

Обсуждение. Анализируются варианты поведения, предлагаемые студентами.

Вопросы студентам.

- Какой из предложенных сценариев ближе к вашему решению проблемы?

- Какие преимущества и недостатки имеет каждый из названных сценариев?

- Какой из приведённых сценариев в наибольшей степени является оптимальным с точки зрения формирования чувствительности к угрозам?

Рефлексия. Подводятся итоги занятия. Студентам предлагается по кругу или по желанию высказаться по занятию. Задаются следующие вопросы:

- Что нового узнали на занятии?
- Что нового узнали о себе и других людях?
- Стал ли более понятен вам смысл ситуаций, связанных с определением угрозы, возможностью избежать неприятности, попаданием в нелепую ситуацию и беспечностью?
- Что помогает человеку повысить уровень чувствительности к угрозам?

Выводы

1. Индивидуальная чувствительность личности к угрозам представляет собой один из основных компонентов, определяющих её отношение к опасности. Сензитивность складывается из особенностей личности определять из множества внешних и внутренних факторов те, которые могут повлиять на его физическое, социальное и психологическое благополучие, а также могут нанести вред целостности его организма.

2. У девушек чувствительность к угрозам несколько выше, чем у юношей. Хотя и в тех и других группах встречается достаточно большая прослойка индивидов, у которых выявлена несензитивная реакция на проявления потенциальных факторов, способствующих развитию опасности.

Библиографический список

1. Маралов В.Г., Ситаров В.А. *Педагогика и психология ненасилия в образовании*. Москва: Юрайт, 2015.
2. Маралов В.Г., Фортунатов А.А., Шонин М.Ю. Позиции взаимодействия студентов в контексте проблем обеспечения психологической безопасности личности. *Знание. Понимание. Умение*. 2018; 4: 196 – 209.
3. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Социально-педагогические стереотипы как факторы ориентации студентов на дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с людьми. *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2018; 6: 43 – 49.
4. Maralov V.G., Sitarov V.A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*. 2018; T. 7; № 2: 74 – 85.
5. Маралов В.Г., Ситаров В.А. *Педагогика и психология ненасилия в образовании*. Москва: Юрайт, 2015.
6. Маралов В.Г., Кудак М.А., Смирнова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А. Разработка теста-опросника для диагностики у людей потребностей в безопасности. *Ученые записки Череповецкого государственного университета*. 2016; 1: 12 – 17.
7. Маралов В.Г., Фортунатов А.А., Шонин М.Ю. Позиции взаимодействия студентов в контексте проблем обеспечения психологической безопасности личности. *Знание. Понимание. Умение*. 2018; 4: 196 – 209.

References

1. Maralov V.G., Sitarov V.A. *Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii*. Moskva: Yurajt, 2015.
2. Maralov V.G., Fortunatov A.A., Shonin M.Yu. Pozicii vzaimodeystviya studentov v kontekste problem obespecheniya psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2018; 4: 196 – 209.
3. Maralov V.G., Sitarov V.A. Social'no-pedagogicheskie stereotipy kak faktory orientatsii studentov na disciplinarnuyu ili lichnostnuyu model' vzaimodeystviya s lyud'mi. *Alma mater. Vestnik vysshej shkoly*. 2018; 6: 43 – 49.
4. Maralov V.G., Sitarov V.A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*. 2018; T. 7; № 2: 74 – 85.
5. Maralov V.G., Sitarov V.A. *Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii*. Moskva: Yurajt, 2015.
6. Maralov V.G., Kudaka M.A., Smirnova O.V., Perchenko E.L., Tabunov I.A. Razrabotka testa-oprosnika dlya diagnostiki u lyudej potrebnostey v bezopasnosti. *Uchenye zapiski Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 1: 12 – 17.
7. Maralov V.G., Fortunatov A.A., Shonin M.Yu. Pozicii vzaimodeystviya studentov v kontekste problem obespecheniya psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2018; 4: 196 – 209.

Статья поступила в редакцию 23.05.19

УДК 376

Bulatova O.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Yurga State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: bov1978@list.ru

IMPORTANCE OF ACADEMIC MOBILITY IN PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES. The article deals with a problem of academic mobility development among students with health disabilities. In the age of globalization and internationalization of modern education the problem of development of personal competitive ability and self-realization among students with health disabilities becomes an urgent one. In this regard the study of the processes of psychological constitution is essential. The goal of this research is to define a phenomenon of academic mobility and factors, which determine the way of self-realization among disabled students and the development of definite personal qualities. The author concludes that the academic mobility development during the process of professional education of students with health problems appear as quality assurance of higher education and provides training of proficient and competitive specialists.

Key words: professional education, academic mobility, student, disability, personal development, students with health disabilities.

О.В. Булатова, канд. психол. наук, доц. Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: bov1978@list.ru

ЗНАЧИМОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме развития академической мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (далее – ОВЗ и инвалидностью). В условиях глобализации и интернационализации современного образования остро встает проблема развития личностной конкурентоспособности и самореализации студентов с ОВЗ и инвалидностью. В связи с этим изучение психологических особенностей этих процессов становится весьма актуальным. Целью статьи является определение феномена академической мобильности, факторов, обуславливающих способ самореализации студентов с ОВЗ и инвалидностью и развитие определённых личностных качеств. Автор приходит к выводу, что развитие академической мобильности в

процессе профессиональной подготовки в вузе студентов с ОВЗ и инвалидностью выступает гарантией качества высшего образования, способствует формированию компетентных и конкурентоспособных кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование, академическая мобильность, студент, инвалидность, личностное развитие, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В условиях экономической нестабильности, новой социокультурной ситуации остро встаёт проблема развития личностной конкурентоспособности и самореализации студентов с ОВЗ и инвалидностью. Проблему построения индивидуальной траектории карьеры на этапе подготовки в вузе, повышения конкурентоспособности учащиеся молодёжи, в отечественных исследованиях связывают с таким понятием как мобильность.

Термин «мобильность» впервые рассматривался в концепции социальной мобильности П.А. Сорокина в 20-е гг. XX в. как «... процесс перемещения (движения, стремления), осуществляемого благодаря развитию определенных свойств индивидуумов, составляющих данный социум...» [1, с. 373], предполагая социальные перемещения в обществе, изменение социального статуса.

На сегодняшний день «мобильность» имеет междисциплинарное содержание и видовые характеристики в зависимости от сферы применения. В большинстве случаев «мобильность» связывают с личностными особенностями. Личностная мобильность это «... качество личности обязательное для создания и успешной реализации социальной, профессиональной, академической, социокультурной мобильностей в виде сформированности мотивации к обучению, способности к деятельности, к результативному общению...» [2, с. 44]. Выделяются различные типы мобильности личности: социальная, профессиональная, академическая, социокультурная.

При этом Э.Ф. Зеер подчёркивает, что это «... способность и готовность человека освоить несколько смежных профессий или вообще ее сменить...» [3, с. 35]. Он выделяет следующие категории мобильности: отраслевую, профессиональную, квалификационную и социально-экономическую.

В этой связи необходимы исследования феномена мобильности, в частности - академической мобильности и её роли в личностном и профессиональном развитии у студентов с ОВЗ и инвалидностью, так как на этапе профессионального подготовки закладываются основы будущего специалиста, его мировоззрения на основе специфического восприятия мира и учебно-профессиональной деятельности.

М.А. Ставрук выделила четыре подхода к сущности понятия «академическая мобильность»: функциональный, связан с определенными функциями, выполняемые мобильной личностью; личностный, рассматривает способ самореализации индивидуума и связан с формированием и развитием определенных личностных качеств; культурологический, предполагает сложный комплекс путешествий, проживания и работы в социальных системах и культурах; виртуальный, включает в себя передвижение студентов в рамках дистанционного обучения [4].

Академическая мобильность в аспекте личностного подхода рассматривается авторами неоднозначно. Так, Л.В. Зноненко пишет, что академическая мобильность студента «... это личностное образование, которое является результатом деятельности субъекта образовательного процесса, предполагающей проектирование и реализацию студентом индивидуального образовательного маршрута с учетом специфики выбранной профессии, тенденций развития рынка труда, опыта работы, социального опыта и тенденций развития международных и национальных образовательных систем...» [5, с. 106].

Н.К. Дмитриева понимает под *академической мобильностью* «... целостное личностное качество, формируемое в процессе обучения и представляющее динамичное состояние составляющих его компонентов, характеризующее её способность и готовность адаптироваться, изменяться и преобразовывать себя и окружающую среду...» [6, с. 4].

Таким образом, в науке данный термин рассматривается как личностное образование, как свойство личности и др. В целом данное понятие отражает деятельность субъекта образовательного процесса и характеристику личностных качеств, способность адаптироваться к современному социокультурному пространству. В таком ракурсе академическая мобильность означает умение управлять собственной образовательной деятельностью, строить свой индивидуальный образовательный маршрут, чётко преследуя определённые цели, прогнозировать профессиональную деятельность с учётом требований новой эпохи и нового общества, способность и стремление к непрерывному образованию и самообразованию.

Академическая мобильность стимулирует развитие таких личностных и профессиональных качеств, как готовность к различным изменениям, рефлексивность, поведенческую гибкость, развитие интеллектуальных способностей, лидерских качеств, мотивации к учебе и т. д. Она нацелена на приобретение теоретико-практического опыта, необходимого для применения в собственной профессиональной и учебной деятельности, также для профессионального и личностного развития; является необходимым условием развития ключевых и профессиональных компетенций [5; 6].

В зарубежных исследованиях академическая мобильность рассматривается в контексте реализации международных программ, в частности программы Эразмус. Исследователи подчёркивают актуальность мобильности в будущей профессиональной деятельности студентов, оптимизации коммуникативных

способностей и личностного обогащения через развитие независимости и уверенности. Мобильность также позволяет узнать студентам что-то новое о себе и расширить свой культурный горизонт [7; 8].

Особое значение развитие академической мобильности приобретает у студентов с ОВЗ и инвалидностью. Развитие академической мобильности у студентов с инвалидностью будет способствовать их успешной подготовке к будущему трудоустройству и самореализации в профессии, повышению конкурентоспособности [9; 10].

Между тем исследования свидетельствуют о трудностях личностного развития студентов с ОВЗ и инвалидностью. Так, Т.В. Шинина выделяет следующие тенденции в личностном развитии лиц с инвалидностью: закрытость, инфантильность; неадекватная самооценка, негативная оценка собственных перспектив и других людей, сужение активного жизненного пространства, избегание широкого круга общения, снижение фона настроения, зависимость от здоровых членов общества (иждивенчество) [11]. По мнению автора, данная ситуация обусловлена изолированностью от общества, негативной оценкой внешних дефектов, глобальной зависимостью от здоровых членов общества. Вследствие чего, у людей с инвалидностью, происходит дисгармонизация Я-концепции и кризис идентичности.

На развитие академической мобильности у студентов с ОВЗ и инвалидностью оказывают влияние объективные и субъективные факторы. Объективным фактором, затрудняющим развитие академической мобильности, являются пространственно-средовые условия, уровень доступности ко всем программам, реализуемым вузом. Отсутствие межвузовских и международных программ обмена (перемещение студентов на определённый академический период в другое высшее учебное заведение для обучения или проведения исследований) препятствует развитию мобильности, формированию профессиональных навыков и навыков трудоустройства в условиях международного рынка труда [13].

Е.А. Кукуев, И.В. Патрушева, анализируя особенности трудоустройства выпускников с инвалидностью 11 вузов (Тюменской области, Томской области, Омской области, Красноярского края, Ханты-Мансийского автономного округа) в 2017 году, отмечают, что количество трудоустроившихся в среднем составляет 59,2%. Из них по специальности трудоустроились только 45%. Основными причинами, затрудняющими трудоустройство, является наличие ограничений по состоянию здоровья (29%) и потребность в специально оборудованном рабочем месте (24%) [9].

Субъективным фактором, определяющим развитие академической мобильности, является «внутренняя картина инвалидности». В условиях инвалидизирующего заболевания формируется комплекс представлений, чувств о себе как о социально недостаточном субъекте, на основании этого у человека происходит трансформация самосознания, планирование своего поведения и преобразование дальнейшей перспективы своего существования, в соответствии с возникшими изменениями [14].

Необходимо отметить, что в отечественных психолого-педагогических исследованиях инклюзия изучается в русле культурно-исторической традиции Л.С. Выготского. Индивидуальное развитие человека с ОВЗ и инвалидностью обусловлено социальной (культурно-исторической) средой, подчиняется общим законам развития всех людей, имеет колоссальные компенсационные возможности организма при условии целенаправленного социально-педагогического сопровождения [12].

Поэтому одним из механизмов формирования академической мобильности студентов с ОВЗ и инвалидностью может быть создание в вузе мобильной образовательной среды, использования в образовательной практике информационно-коммуникационных технологий, компьютерного обучения (онлайн курсов и программ). Академическая мобильность определяется средой, в которой находится студент с ОВЗ и инвалидностью, системой социальных отношений с обществом, построенных на основе субъект-субъектного взаимодействия, целей деятельности субъектов, личностных особенностей [9]. В процессе обучения вузе необходимо не только учитывать разнообразные потребности всех обучающихся, но обогащать их социокультурными связями.

Недостаточное осмысление педагогическим сообществом самой идеи инклюзивного образования, не понимания целей и задач инклюзивного образования, отрицание возможности включения в образовательный процесс, исходя из актуальных потребностей таких студентов, препятствует развитию академической мобильности как личностного свойства.

Это обусловлено в свою очередь отсутствием научно-обоснованных, практико-ориентированных моделей социальной инклюзии, позволяющих аккумулировать ресурсы дополнительного образования для включения студентов с ОВЗ и инвалидностью в реальную жизнь социума.

Следующим механизмом, способствующим формированию академической мобильности, является организация тьюторского сопровождения. Функции тьюторского сопровождения: информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработка адаптированной

образовательной программы, проектировании сценариев образовательной деятельности.

Представленные механизмы направлены на улучшение условий инклюзивного обучения. Такой подход отводит студентам с ОВЗ и инвалидностью роль объекта, для которого улучшаются обстоятельства бытия, но не роль субъекта собственной жизнедеятельности. Поэтому некоторые исследователи считают, что акцент в профессиональной подготовке должен быть смещен с внешнего воздействия на внутреннее становление личности, то есть формирование академической мобильности как характеристики личности у студентов с ОВЗ и инвалидностью в рамках адаптационных дисциплин, субъект-субъектного взаимодействия [12]. Академическая мобильность выступает детерминантой личностного, социального и профессионального становления студента с ОВЗ и инвалидностью. Способствует развитию умения управлять собственной образовательной деятельностью, прогнозировать профессиональную деятельность с учетом требований новой эпохи и нового общества, активизирует стремление к непрерывному образованию и самообразованию.

Таким образом, значимость академической мобильности в профессиональной подготовке студентов с ОВЗ и инвалидностью неоспорима. Развитие академической мобильности у студента с особыми образовательными потребностями будет способствовать дополнительной индивидуализированной коррекции нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации на этапе высшего образования; позволит проектировать траекторию профессионального и личностного развития, достигая успеха в самореализации в открытом образовательном пространстве, в условиях непрерывного образования. Включение адаптационных курсов направленных на развитие академической мобильности позволит осуществлять подготовку кадров с учетом потребностей личности и рынка труда.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования».

Библиографический список

1. Сорокин П.А. Социальная стратификация и социальная мобильность. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992: 373 – 424.
2. Ситдикова Г.Р. Формирование различных типов мобильности личности. *Высшая школа*. 2016; 3: 44 – 45.
3. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему. *Образование и наука*. 2014; 8 (117): 33 – 48.
4. Ставрук М.А. *Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии*. Ярославль: Ремдер, 2010.
5. Знобенко Л.В., Макаренко А.А. Академическая мобильность студента как фактор успешного становления профессиональной компетентности будущего педагога. *Образование в эпоху перемен*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2005: 105 – 109.
6. Дмитриева Н.К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013; 4 (4): 58 – 65.
7. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers. D. Simoes [and etc.] *3rd International Conference on Higher Education Advances*. Valencia. 2017: 696 – 704.
8. Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. L. Dolga [and etc.] *Proceedings of 6th World Conference on Educational*. Valletta, 2015; 191: 1006 – 1013.
9. Кукуев Е.А., Патрушева И.В. Академическая мобильность как фактор повышения конкурентоспособности студентов с инвалидностью. *Образование: молодежь, конкурентоспособность*. Тюмень, 2018: 232 – 236.
10. Абрамова И.В. Формирование академической мобильности студентов педагогического вуза. *Интеграция науки и образования в XXI веке*. Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева; 2016: 344 – 349.
11. Шинина Т.В. Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2011; 1: 145 – 150.
12. Булатова О.В., Братцева О.А., Мищенко В.А., Гильманов С.А., Данилова А.Д., Лубышев Е.А. Профессиональная мобильность как механизм адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к современным условиям. *Теория и практика физической культуры*. 2018; 7: 42 – 44.
13. Братцева О.А., Миронов А.В., Миняйло К.О., Булатова О.В. Развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью на этапе подготовки в вузе. *Science for Education Today*. 2019; 1: 109 – 122.
14. Фоминых Е.С. Психологический анализ рисков виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде. *Электронный научно-образовательный журнал «Грани познания»*. 2012; 2 (16): 69 – 73.

References

1. Sorokin P.A. Social'naya stratifikatsiya i social'naya mobil'nost'. *Chelovek. Civilizatsiya. Obschestvo*, Moskva: Politizdat, 1992: 373 – 424.
2. Sitdikova G.R. Formirovanie razlichnykh tipov mobil'nosti lichnosti. *Vysshaya shkola*. 2016; 3: 44 – 45.
3. Zeer E.F. Social'no-professional'naya mobil'nost' uchashcheyasya molodezhi kak faktor podgotovki k dinamicheskomu professional'nomu buduschemu. *Obrazovanie i nauka*. 2014; 8 (117): 33 – 48.
4. Stavruk M.A. *Soderzhanie i organizatsiya akademicheskoy mobil'nosti studentov Finlyandii*. Yaroslavl: Remder, 2010.
5. Znoenko L.V., Makarenko A.A. Akademicheskaya mobil'nost' studenta kak faktor uspehnogo stanovleniya professional'noj kompetentnosti budushego pedagoga. *Obrazovanie v 'epohu peremen*. Sankt-Peterburg: GNU IOV RAO, 2005: 105 – 109.
6. Dmitrieva N.K. Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub'ektov obrazovatel'nogo processa. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013; 4 (4): 58 – 65.
7. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers. D. Simoes [and etc.] *3rd International Conference on Higher Education Advances*. Valencia. 2017: 696 – 704.
8. Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. L. Dolga [and etc.] *Proceedings of 6th World Conference on Educational*. Valletta, 2015; 191: 1006 – 1013.
9. Kukuev E.A., Patrusheva I.V. Akademicheskaya mobil'nost' kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti studentov s invalidnost'yu. *Obrazovanie: molodezh', konkurentosposobnost'*. Tyumen', 2018: 232 – 236.
10. Abramova I.V. Formirovanie akademicheskoy mobil'nosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke*. Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni M.E. Evseveva; 2016: 344 – 349.
11. Shinina T.V. Problemy lichnosti invalidov: social'no-psihologicheskie aspekty. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2011; 1: 145 – 150.
12. Bulatova O.V., Bratceva O.A., Mischenko V.A., Gil'manov S.A., Danilova A.D., Lubyshv E.A. Professional'naya mobil'nost' kak mehanizm adaptatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu k sovremennym usloviyam. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2018; 7: 42 – 44.
13. Bratceva O.A., Mironov A.V., Minyailo K.O., Bulatova O.V. Razvitie professional'noj mobil'nosti u studentov s invalidnost'yu na 'etape podgotovki v vuze. *Science for Education Today*. 2019; 1: 109 – 122.
14. Fominyh E.S. Psihologicheskij analiz riskov viktimizatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v professional'no-obrazovatel'noj srede. *'Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal «Grani poznaniya»*. 2012; 2 (16): 69 – 73.

Статья поступила в редакцию 28.04.19

УДК 378

Knyazev S.A., teacher, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: knyazevi1977@mail.ru
Kornaushenko A.V., teacher, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: karn78@mail.ru
Popova N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

INFLUENCE OF THE INDEPENDENT CHOICE OF THE SPORT ON PHYSICAL FITNESS OF CADETS OF THE BARNAUL LEGAL INSTITUTE. The material presented in article is a theoretical and practical analysis of influence of an independent choice of a sport on physical fitness of cadets of the Barnaul Law Institute. Questions of physical fitness of cadets of 1-2 courses of the Barnaul Law Institute, which are engaged according to the program of sports club, are considered. The process of occupations of cadets of the Barnaul Law Institute is analyzed: the organizational, educational, control and productive aspects are studied. The authors

draw a conclusion that cadets need special attention in respect of the organization of educational process in general and on all disciplines including on physical preparation, and approaches in physical training with their use in a variable component.

Key words: educational environment, sports club, physical culture, physical fitness, sports and sports activity, fitness, mass sport, improving types of physical culture.

С.А. Князев, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: knyazevi1977@mail.ru

А.В. Корнаухенко, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kam78@mail.ru

Н.В. Попова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ физического воспитания, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ВЫБОРА ВИДА СПОРТА НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ КУРСАНТОВ БАРНАУЛЬСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ влияния самостоятельного выбора вида спорта на физическую подготовку курсантов Барнаульского юридического института. Рассмотрены вопросы о физической подготовленности курсантов 1-2 курса Барнаульского юридического института, занимающихся по программе спортивного клуба. Анализируется процесс занятий курсантов Барнаульского юридического института, характеризующийся в организационном, учебно-тренировочном и контрольно-результативном аспектах. Авторы делают вывод о том, что курсантам требуется особое внимание в плане организации учебного процесса в целом и по всем дисциплинам, в том числе и по физической подготовке, и подходов в физическом воспитании с использованием их в вариативном компоненте.

Ключевые слова: образовательная среда, спортивный клуб, физическая культура, физическая подготовленность, физкультурно-спортивная деятельность, фитнес, массовый спорт, оздоровительные виды физической культуры.

В нашей стране молодёжь постепенно возвращается к занятиям физической культурой и спортом. В государстве создаются всевозможные спортивные секции, которые в своей основе повышают уровень физической подготовки молодёжи. Физическая культура и спорт начинает становиться обязательным предметом в школе, вузе. Массовый спорт даёт возможность совершенствовать свои физические качества и двигательные возможности, которые укрепляют здоровье и продлевают уровень жизнедеятельности, а значит, помогают противостоять неблагоприятным воздействиям на организм современного производства и условий повседневной жизни.

В нашей исследовательской работе целью занятий является укрепление здоровья, улучшение физического развития и подготовленности к жизненным проблемам различными видами массового спорта. Для этого мы ставим и решаем следующие задачи: повысить функциональные возможности отдельных систем организма, скорректировать физическое развитие и телосложение, повысить общую и профессиональную работоспособность, овладеть жизненно необходимыми умениями и навыками, а также приятно и полезно провести досуг, достичь физического совершенства.

Анализируя современную ситуацию физического воспитания в высшем учебном заведении, отмечаем, что на сегодняшний день актуальна проблема обеспечения сохранения здоровья студентов в учебно-воспитательном процессе по дисциплине «Физическая культура», при этом имеется в виду не только проблема здоровья с точки зрения медицины, но и психическое здоровье, социальное, физическое, духовно-нравственное.

Исследования учёных начала XXI века содержат убедительные доказательства ухудшения состояния здоровья детей и молодёжи с отрицательной динамикой за период обучения в образовательных учреждениях. Исследователь М.Я. Виленский в своей работе «Целеполагание в образовательном процессе по физическому воспитанию студентов и подходу к реализации его содержания» приводит ряд факторов, отрицательно влияющих на здоровье студентов, относящихся к перегрузкам от учебных занятий, авторитарного стиля взаимоотношений педагогов и студентов, недостаточного учета индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамии [1].

Как отмечает Т.А. Кислаев, большинство молодых людей сталкивается с проблемами образования, трудоустройства, отсутствия доступного жилья, проведения досуга. Не реализовавшая себя в жизни молодёжь легко подвергается негативному влиянию антисоциальных явлений, таких как алкоголизм, наркомания, преступность. В последнее время резко возросла угроза вовлечения молодёжи в различные формы религиозного радикализма и экстремизма. В этой связи, по его мнению, одним из лучших средств профилактики этих антисоциальных явлений может стать спорт [2].

В исследованиях учёных раскрываются вопросы о значении физической культуры и спорта в повышении работоспособности студентов в процессе учебной деятельности, учитывающие тот факт, что большая часть студентов ведёт малоподвижный образ жизни, проводит много времени за компьютером, возросли психоэмоциональные нагрузки, студенту необходимо иметь достаточно высокий уровень здоровья и работоспособности [3].

Для этого в вузе необходимо создать условия для поддержания здоровья и профилактики заболеваний студентов, пересмотрев традиционные формы и средства проведения занятий по физической культуре, включая современные оздоровительные системы. На основе реализации интересов студентов к современным оздоровительным системам возможно решение задач приобщения их к регулярным занятиям физическими упражнениями и повышения мотивации

к здоровому образу жизни. Положительное их отношение к физической культуре будет способствовать более широкому внедрению физической культуры в повседневную жизнь населения. Так, представленные в работе практические аспекты реализации и применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре как новый виток в системе физического воспитания, способствуют в дальнейшем совершенствованию в образовательной среде высших учебных заведений [4].

На сегодняшний день актуализировано применение фитнес-технологий в спортивной практике, и в физическом воспитании образовательных учреждений, и в оздоровлении взрослого населения. Е.О. Рыбакова и Т.Н. Шутова в своей научной работе «Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса» и в практической деятельности применили фитнес-технологии, которые включают в себя атлетическую гимнастику, аэробику, аквафитнес, функциональный тренинг, детский фитнес, йогу, рекреационный фитнес [5].

Для практической реализации фитнес-технологий тренер-педагог Л.В. Кобылякова в своей научной статье «Внедрение теории и методики оздоровительного фитнеса в систему физического воспитания студентов» говорит, о том, что «в физическом воспитании студентов используются разнообразные формы учебных и внеучебных занятий. Становится актуальным включение в образовательный процесс студентов физкультурного вуза средств фитнес-технологий» [6].

Именно массовый спорт имеет наибольшее распространение в студенческих коллективах, как показала практика, обычно в нефизкультурных вузах страны в сфере массового спорта регулярными тренировками во внеурочное время занимаются от 10% до 25% студентов. Ныне действующая программа по учебной дисциплине «Физическая подготовка» для курсантов Барнаульского юридического института позволяет практически каждому здоровому обучающему приобщиться к массовому спорту.

В образовательной среде Барнаульского юридического института был создан спортивный клуб, курсанты которого из всего числа молодёжи, только 60-65% выбрали и занимаются различными видами спорта, а остальные имеют медицинскую справку по различным заболеваниям.

Спортивный клуб имеет определённый структурный план развития в физкультурно-оздоровительной деятельности. Основные направления физкультурно-оздоровительной деятельности спортивного клуба включают: формирование физкультурно-спортивных навыков, обучение водному туризму и организация активного отдыха, организация, проведение спортивных праздников и соревнований по различным видам спорта, проведение консультаций по видам спорта. В поле деятельности спортивного клуба вошли также оздоровительные виды гимнастики, восточные единоборства, традиционные спортивные игры, лыжная подготовка и активный туризм. Спортивный клуб осуществляет обучение игре в баскетбол, волейбол, мини-футбол, настольный теннис под руководством опытных преподавателей кафедры физической подготовки Барнаульского юридического института МВД России.

Спортивный клуб проводит физкультурно-оздоровительные мероприятия по направлениям: спортивные игры, групповые занятия, тренажёрный зал, активный туризм.

В целом, процесс занятий курсантов Барнаульского юридического института представлялся в следующих аспектах: организационном, учебно-тренировочном и контрольно-результативном. С формированием спортивного клуба в образовательной среде Барнаульского юридического института МВД России структура учебно-педагогического и учебно-воспитательного процесса измени-

лась. В результате наблюдения было установлено, что уровень функционального состояния и физической подготовленности курсантов различны, поэтому формировались следующие группы по их уровням подготовленности: основная или подготовительная, специально-медицинская, ЛФК и инвалиды по состоянию их здоровья. Объем практических занятий составлял 120 часов на 1-2 курсы, т. е. 2-х разовое занятие в неделю. По сравнению с предыдущими годами занятия были организованы без деления на курсы, следовательно, одновременно могли заниматься курсанты разных курсов, факультетов; велся учёт результатов учебно-тренировочной деятельности студентов, который обеспечивал прохождение учебного материала по выбранному виду спорта и контроль над успеваемостью. Элективный курс занятий включил: приобретение теоретических знаний, выполнение практического раздела программы, выполнение объёма и интенсивности тренировочных нагрузок; учёт посещаемости занятий. Критерием успешности освоения учебного материала по выбранному виду спорта, как теоретического, так и практического разделов программы, являлось получение курсантом диф-

ференцированного зачёта, РК (рубежный контроль), и ТК (текущий контроль) в каждом семестре.

Индивидуализация учебно-тренировочных занятий, оптимизация физической нагрузки в соответствии с функциональными возможностями занимающихся, а также занятие по выбранному виду спорта благоприятно повлияли на некоторые виды нормативов и успеваемости в целом.

Проведение занятий по интересам дает возможность совершенствовать умения и навыки курсантов, более углубленно изучить выбранный вид спорта. На кафедре физической подготовки Барнаульского юридического института в конце 2012 учебного года, т. е. с декабря нами были проведены анкетирование, где курсанты выбрали 12 видов спорта.

Анкетирование курсантов в этот период показало следующие результаты (таблицы 1, 2):

Анализ результатов первичного и повторного анкетного опроса показали, что курсанты 1-2 курсов выбрали различные виды спорта по собственному жела-

Таблица 1

Результаты выбора курсантами видов спорта БЮИ МВД России в период за 2012-2018 учебный год

№	Виды спорта	2012-2013 учебный год		2013-2014 учебный год		2014-2015 учебный год		2015-2016 учебный год		2016-2017 учебный год		2017-2018 учебный год	
		1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к
1	Волейбол	232	214	359	262	197	379	341	350	345	373	797	343
2	Баскетбол	64	59	101	74	62	101	96	90	109	91	188	107
3	Футбол	98	159	104	113	136	124	103	97	106	120	144	103
4	Виды борьбы	88	136	86	82	128	88	78	81	92	84	78	94
5	Ритмическая гимнастика	272	296	279	215	293	279	263	259	309	273	305	312
6	Шейпинг	187	247	246	210	228	246	211	201	229	243	238	231
7	Оздоровительная гимнастика	98	162	104	112	182	154	148	154	363	153	350	363
8	Бокс	-	-	-	-	-	-	-	-	34	14	55	34
9	Атлетическая гимнастика	0	29	56	0	49	58	61	69	48	57	52	48
10	Лыжная подготовка	2	7	3	8	7	4	5	3	4	4	3	4
11	Легкая атлетика	6	8	16	10	8	17	16	7	32	16	50	32
12	Настольный теннис	85	98	101	80	85	105	111	106	167	104	185	167
Всего студентов		1132	1415	1455	1175	1375	1568	1433	1417	1838	1532	2445	1838
итого		2547		2630		2943		2850		3370		4283	

Таблица 2

В период с 2012 по 2018 учебный год процентное соотношение выбранных видов спорта

№	Виды спорта	Общее количество	%
1	Волейбол	4192	22,5
2	Баскетбол	1142	6,4
3	Футбол	1407	7,7
4	Виды борьбы	1115	6
5	Ритмическая гимнастика	3355	18,2
6	Шейпинг	2719	14,6
7	Оздоровительная гимнастика	2343	12,5
8	Бокс	137	0,7
9	Атлетическая гимнастика	527	2,1
10	Лыжная подготовка	54	0,7
11	Легкая атлетика	218	1,1
12	Настольный теннис	1394	7,5
		18623	100%

Таблица 3

Физическая подготовленность курсантов девушек БЮИ МВД России в период с 2012 по 2018 учебные годы

№	Виды нормативов	2012-2013 учебный год		2013-2014 учебный год		2014-2015 учебный год		2015-2016 учебный год		2016-2017 учебный год		2017-2018 учебный год	
		1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к
1	Бег 100м	19,4	19,2	20,2	19,3	20,1	19,7	19,0	19,1	18,9	18,7	18,9	18,7
2	Бег на 1000	5,56	5,41	6,01	5,21	5,49	5,42	5,54	5,33	5,40	5,44	5,58	5,38
3	Прыжки в длину с места	149	151	152	154	148	151	152	149	159	160	151	154
4	Поднимание туловища с положения лежа	18	29	21	31	19	32	17	29	24	32	19	24

Таблица 4

Физическая подготовленность курсантов юношей БЮИ МВД России в период с 2012 по 2018 учебный годы

№	Виды нормативов	2012-2013 учебный год		2013-2014 учебный год		2014-2015 учебный год		2015-2016 учебный год		2016-2017 учебный год		2017-2018 учебный год	
		1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к	1к	2к
1	Бег 100м	14,9	14,8	15,0	14,7	15,1	14,9	14,9	14,9	15,0	14,8	15,1	14,9
2	Бег на 3000	14,18	14,22	14,2	14,09	14,27	14,15	14,14	13,57	14,06	14,01	14,18	14,32
3	Прыжки в длину с места	219	221	217	223	217	222	219	223	209	220	216	218
4	Подтягивание	7	8	8	11	9	12	11	10	11	12	13	13

нию. В период 2012 – 2018 учебного года, на 1-2 курсах учились 18623 курсантов. Самыми популярными видами спорта для девушек являются ритмическая гимнастика и шейпинг, что составляет 32,8%, а для юношей на 1 месте футбол, что составляет 7,7%; на 2 месте баскетбол – 6,4%; самый популярный вид спорта для юношей и девушек – это волейбол, который составляет 22,5%. Самый низкий процент выбранных видов спорта – это лёгкая атлетика и лыжная подготовка, где только 1% студентов хотя бы занимаются этими видами спорта.

Предметом исследования является такая сложная система, как процесс физической подготовки курсантов элективных курсов, наиболее полное его представление возможно только с учётом анализа взаимодействия и взаимосвязи его составляющих компонентов. В таблицах 3 и 4 представлен анализ физической подготовленности курсантов девушек и юношей Барнаульского юридического института МВД России в период с 2012 по 2018 учебные годы.

Результаты анализа данных физической подготовленности курсантов 1-2 курса Барнаульского юридического института МВД России за пятилетний период являются таковыми:

- 1) на оценку «5» из общего количества сдали 220 курсантов, что составляет 1,1%;
- 2) на оценку «4» из общего количества сдали 1451 курсант, что составляет 7,8%;
- 3) на оценку «3» из общего количества сдали 3412 курсантов, что составляет 8,3%;
- 4) на оценку «2» все оставшиеся курсанты, то есть 13540 курсантов, что составляет 55,6%.

Библиографический список

1. Виленский М.Я. Целеполагание в образовательном процессе по физическому воспитанию студентов и подходу к реализации его содержания. *Физическая культура молодежи в XXI веке: материалы I научно-практической конференции вузов ЦЧР России*. Воронеж, 2001: 127 – 134.
2. Киспаев Т.А., Соколов Д.А. Состояние здоровья и физической подготовленности обучающихся молодежи. *Проблемы и перспективы развития студенческого спорта: материалы научно-практической конференции (10 – 11 ноября 2017 г.)*. Караганда, 2017: 48 – 53.
3. Попова Н.В. Значение физической культуры и спорта в повышении работоспособности студентов в процессе учебной деятельности. *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов*. Редактор Лизунова Г.Ю. 2017: 22 – 27.
4. Попова Н.В., Кузнецов И.В. Практические вопросы применения нетрадиционных физических упражнений на занятиях по физической культуре. *Физическая культура и спорт: пути совершенствования: материалы 2-й Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 50-летию Института физической культуры и спорта*. Алтайский государственный педагогический университет. 2016: 86 – 90.
5. Рыбакова Е.О., Шутова Т.Н. Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. 2015: 58 – 62.
6. Кобылякова Л.В. Внедрение теории и методики оздоровительного фитнеса в систему физического воспитания студентов. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2014; 4 (36): 27 – 30.

References

1. Vilenskij M.Ya. Celepolaganie v obrazovatel'nom processe po fizicheskomu vospitaniju studentov i podhodu k realizacii ego soderzhaniya. *Fizicheskaya kul'tura molodezhi v XXI veke: materialy I nauchno-prakticheskoy konferencii vuzov CChR Rossii*. Voronezh. 2001: 127 – 134.
2. Kispayev T.A., Sokolov D.A. Sostoyaniye zdorov'ya i fizicheskoy podgotovlennost' obuchayushchiesya molodezhi. *Problemy i perspektivy razvitiya studentcheskogo sporta: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii (10 – 11 noyabrya 2017 g.)*. Karaganda. 2017: 48 – 53.
3. Popova N.V. Znacheniye fizicheskoy kul'tury i sporta v povyshenii rabotosposobnosti studentov v processe uchebnoy deyatel'nosti. *Cennostnye orientacii molodezhi v usloviyakh modernizacii sovremennogo obshchestva: sbornik nauchnykh trudov*. Redaktor Lizunova G.Yu. 2017: 22 – 27.
4. Popova N.V., Kuznecov I.V. Prakticheskie voprosy primeneniya netraditsionnykh fizicheskikh uprazhnenij na zanyatiyakh po fizicheskoy kul'ture. *Fizicheskaya kul'tura i sport: puti sovershenstvovaniya: materialy 2-j Vserossiyskoy zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 50-letiyu Instituta fizicheskoy kul'tury i sporta*. Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2016: 86 – 90.
5. Rybakova E.O., Shutova T.N. Sovershenstvovanie professional'nogo obrazovaniya studentov fizkul'turnogo vuza sredstvami fitnesa. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2015: 58 – 62.
6. Kobylakova L.V. Vnedrenie teorii i metodiki ozdorovitel'nogo fitnesa v sistemu fizicheskogo vospitaniya studentov. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava*. 2014; 4 (36): 27 – 30.

Статья поступила в редакцию 30.05.19

УДК 371.7
УДК 378.172: 378.637 (476.5)

Trukhacheva N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: tn10@mail.ru
Pupyrev N.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: pnp57@mail.ru
Gribova G.V., senior lecturer, Cand. of Sciences (Pedagogy), Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: galina_gribova@mail.ru
Dyachenko P.A., student, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: vetrova.2000@mail.ru
Musaeva A.A., student, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: vetrova.2000@mail.ru

RELATION OF AGMU STUDENTS TO FORMING A HEALTHY LIFE STYLE. In the study the researchers investigate what students' opinions about healthy life-styles are. The work identifies those negative factors that disrupt a healthy lifestyle. These factors will allow to organize preventive measures to preserve the health of young people. Serious attention is paid to their attitude towards alcohol, smoking, and drug use. Information on the analysis can be used to organize preventive work with students. The authors used the survey method for analyzing students' opinions by Ye.V. Davlatova and E.O. Dalimaeva (developed at Vitebsk State University named after P.M. Masharov, Belarus, 2016).

Key words: healthy lifestyle, health, youth.

Н.В. Трухачева, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: tn10@mail.ru

Н.П. Пупырев, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: pnp57@mail.ru

Г.В. Грибова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: galina_gribova@mail.ru

П.А. Дьяченко, студент, 1 курс, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: vetrova.2000@mail.ru

А.А. Мусаева, студентка, 1 курс, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: vetrova.2000@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ АГМУ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В данном исследовании изучалось мнение студентов о здоровом образе жизни. Была сделана попытка выявить те негативные факторы, которые нарушают здоровый образ жизни. Учёт данных факторов позволит организовать профилактические мероприятия по сохранению здоровья молодых людей. Серьёзное внимание уделено их отношению к алкоголю, курению, употреблению наркотиков. Информацию по анализу можно использовать для организации профилактической работы со студентами. Для анализа мнения студентов авторы использовали опросную методику Е.В. Давлатовой и Е.О. Далимаевой (разработана в Витебском государственном университете им. П.М. Машерова, Беларусь, 2016 г.).

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, молодёжь.

Введение

Темпы нашей жизни и технологии постоянно ускоряются и развиваются. В этот период становится ещё заметнее и актуальнее проблема сохранения здоровья личности. Развитие технологий, к сожалению, ухудшает экологию, а вместе с ней страдает наше здоровье, развиваются новые болезни, сокращается средняя продолжительность жизни, растёт количество суицидов при наличии депрессий. Это влияет на социальное благополучие, на экономическую и политическую стабильность. Общество озабочено состоянием здоровья специалистов, выпускаемых из вузов, ростом заболеваемости в ходе учебы и, как следствие, снижением работоспособности. В наши дни люди всех возрастных групп едва ли имеют свободное время для занятий спортом или другими аспектами здорового образа жизни (ЗОЖ), поскольку должны что-то делать для своего выживания. Если раньше проблема здорового образа жизни обсуждалась лишь при обследовании у врача, то в настоящее время увеличилось число исследователей, которые изучают отношение современной молодёжи к здоровому образу жизни. Это исследование как российских, так и зарубежных учёных [1 – 6], в каждом из которых сделаны выводы о том, что несоблюдение правил здорового образа жизни оказывает пагубное влияние на здоровье. И если оно (пагубное влияние) не обнаруживается в молодые годы, то обязательно проявится в дальнейшем.

Для студентов проблемой соблюдения ЗОЖ являются и большие психические нагрузки во время учёбы. Особенно эти угрозы проявляются во время сессии. Возможности снижения психических нагрузок во время учёбы с помощью современных технологий обучения e-learning и blended learning посвящены работы авторов данной статьи [7; 8; 9].

В докладе учёных института изучения общественного мнения (The forsa Institute for Social Research and Statistical Analysis, Германия) за 2015 год отмечается, что отчётливо возрастает приём антидепрессантов. В Германии трём из десяти студенток и 15% студентам-юношам раз в год выставляется психический диагноз. Почти 4% людей с высшим образованием получали антидепрессанты на 43% больше, чем в 2006 году. И это выше, чем у их работающих сверстников. Замечено, что, чем старше студент, тем более восприимчив он к психическим проблемам. Более половины заинтересованных лиц использовали профессиональную помощь, остальные обращались амбулаторно к психологам или психотерапевтам. Йенс Бас, представитель университета им. Гумбольта в Берлине заявляет: «Мы знаем, что учёба значит стресс, прежде всего, в проверочные времена. Однако, это очень тревожно, что многие студенты не могут с этим справиться сами и нуждаются в медицинской поддержке» [10].

Перечисленные выше проблемы обусловили актуальность исследования.

Цель исследования: определение отношения студентов к формированию здорового образа жизни.

Объект исследования: мнения студентов Алтайского государственного медицинского университета – фармацевтического и медико-профилактического факультетов.

Методы исследования: анкетирование, сравнение, обобщение, статистический анализ.

Данное исследование имеет выборочный характер. В опросе приняли участие 77 студентов. Из них 49 студентов медико-профилакти-

ческого и 28 студентов фармацевтического факультетов. Из них девушек – 56, юношей – 21. Возраст респондентов: 1998 – 2000 годы рождения.

Анкета была разработана с учётом её размещения на образовательном портале вуза в LMS MOODLE, что удобно для студентов, а также позволяет значительно сократить время сбора информации. Статистический анализ проводился с помощью табличного редактора. Используемые критерии: Студента, хи-квадрат, критерий Фишера.

Задачи исследования:

1. Определить отношение студентов к здоровому образу жизни.
2. Выяснить, какие возможности имеют студенты для ведения здорового образа жизни.
3. Определить причины, которые мешают студентам вести здоровый образ жизни.
4. Выработать рекомендации по соблюдению ЗОЖ.

Научный интерес представляет мнение студентов относительно здорового образа жизни, анализ полученных результатов опроса, выявление факта согласованности или разногласия во мнениях на различных факультетах. Однако следует заметить, что не существует здорового образа жизни, как некой особенной формы жизнедеятельности, вне образа жизни в целом. В частности, Википедия даёт следующее определение здорового образа жизни: «Здоровый образ жизни – образ жизни человека, направленный на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление человеческого организма в целом». Там же констатируется, что здоровье человека на 50-55% зависит от его образа жизни [11].

Результаты анкетирования, их анализ и обсуждение

В ходе проведения исследования получены следующие ответы на вопросы нашей анкеты:

Вопрос 1. Ваш пол?

В результате анкетирования было выяснено, что на обоих факультетах обучается больше девушек, чем юношей, 86% на фармацевтическом факультете (ФФ) и 65% на медико-профилактическом факультете (МПФ), причем численность юношей на медико-профилактическом факультете больше (35%), чем на фармацевтическом (14%).

Вопрос 2. В каком населенном пункте Вы получили образование?

Анкетирование показало, что большая часть респондентов получила образование в городе. Процент таких студентов на медико-профилактическом факультете выше, чем на фармацевтическом, однако учитывая поселки городского типа, можно сказать, что различия практически не наблюдается (рис. 1).



Рис. 1. Схема соотношения количества студентов по месту получения образования

Вопрос 3. Какой балл ЕГЭ у Вас по биологии?

При опросе респондентов получили следующие данные: среднее значение на фармацевтическом факультете равно 59,6, а на медико-профилактическом факультете – 62. С целью выяснения различия успеваемости по факультетам были выдвинуты гипотезы: H_0 : средний балл успеваемости студентов одинаков, H_1 : средний балл успеваемости студентов разный.

Существует ли статистически значимое различие в успеваемости по факультетам, а именно между медико-профилактическим и фармацевтическим факультетами, проверяли с помощью использования t-теста. Оказалось, что справедлива H_0 , статистически значимого различия нет, поскольку $t < t_{\text{крит}}$.

Вопрос 4. Какой балл ЕГЭ у Вас по химии?

При опросе респондентов получили следующие данные: среднее значение на фармацевтическом факультете равно 61, а на медико-профилактическом факультете – 55. С целью выяснения различия успеваемости по факультетам нами были выдвинуты гипотезы: H_0 : средний балл успеваемости студентов одинаков, H_1 : средний балл успеваемости студентов разный.

Существует ли статистически значимое различие в успеваемости по факультетам, а именно между медико-профилактическим и фармацевтическим факультетами, проверяли с помощью использования t-теста. Оказалось, что справедлива H_0 , статистически значимого различия нет, поскольку $t < t_{\text{крит}}$.

Вопрос 5.1. На Ваш взгляд, здоровый образ жизни – это ...?

На этот вопрос студентам было предложено выбрать ответы из предложенного списка (рис. 2).

Респонденты считают, что, если поддерживать здоровый образ жизни, они получают возможность прожить более долгую жизнь, от которой будут получать удовольствие, перестанут чувствовать регулярную усталость, будут правильно распределять свое время, где будут присутствовать не только учёба и развлечения, но и отдых, и занятия спортом, хотя бы зарядка по утрам. Также респонденты указывают на то, что для перехода на здоровый образ жизни необходимо начинать с малого, например, отключать телефон, читать книги.

Вопрос 6. Как Вы оцениваете состояние Вашего здоровья?

В ходе анализа ответов на вопросы, стало известно, что больший процент респондентов считает, что состояние их здоровья – хорошее, чуть меньший процент оценивает состояние своего здоровья как вполне удовлетворительное, и лишь у малого процента – плохо. С целью выяснения различия мнений по факультетам были выдвинуты гипотезы: H_0 : мнения студентов одинаковы, H_1 : мнения разнятся. Тест хи-квадрат показал, что справедлива гипотеза H_0 , статистически значимого различия нет (рис. 3).

Вопрос 7. Какие условия для сохранения здоровья наиболее важны?

Подавляющее число опрошенных считают, что для сохранения здоровья самое главное – это безукоризненное выполнение правил здорового образа жизни. Другие решили, что зная о том, как заботиться о своем здоровье, можно сохранить здоровье на долгие годы, но нужно также учитывать возможность консультации и лечения у хорошего специалиста, хорошую наследственность и окружающую среду, занятие спортом и соблюдение правильного питания.



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос – Здоровый образ жизни – это...?



Рис. 3. Самооценка состояния здоровья студентов

Здоровым образом жизни респонденты считают, прежде всего, отказ от вредных привычек и занятие спортом, также в это понятие для них входят полноценный отдых, рациональное и сбалансированное питание, получение, безусловно, положительных эмоций и, конечно же, владение навыками безопасного поведения.

Дисперсионный анализ на различие мнений между студентами фармацевтического и медико-профилактического факультетов показал, что справедлива нулевая гипотеза об отсутствии различий во мнениях студентов.

Вопрос 5.2. Если Вы не ответили на предыдущий вопрос, дайте свой вариант ответа: ЗОЖ – это на Ваш взгляд ...

Следующий вопрос затрагивает проблему физического самовоспитания, которое играет большую роль для сохранения здоровья. Известно, что тренированный человек легко справляется со значительными физическими нагрузками.

Вопрос 8. Можете ли Вы себе позволить посещение различных спортивных секций, залов, бассейна и т. д.?

Анализ полученных ответов показывает, что в основном у респондентов не хватает времени на посещение спортивных секций, залов, бассейнов и т. д. (рис. 4). Остальные всё-таки могут их регулярно посещать. Другое дело, что у отдельных студентов нет денежных средств на это, а иные просто не видят в этом



Рис. 4. Ответы студентов о посещении секций, залов, бассейна

смысла. Хотелось бы отметить, что часто проблемой является не недостающее время, а неправильная организация рабочего времени.

В большинстве случаев люди просто не могут правильно организовать своё время. Главным в правильной организации своего времени является умение установить для себя, какие из задач и дел являются более важными, первостепенными, а какие не особо важными, второстепенными. Один из главных принципов грамотной организации времени удачно описывает одна из русских пословиц: «Не откладывая на завтра то, что можно сделать сегодня». Также следует отказываться от тех дел, в которых нет необходимости, ведь большую часть дня мы заняты чем-то, что не имеет особой важности, не осознавая этого. Отказ от таких дел поможет найти время на более полезные вещи, например, на поход в бассейн или спортзал.

Вопрос 9. Созданы ли в Вашем учебном заведении условия для занятий физкультурой и спортом?

Абсолютное большинство респондентов считает, что в АГМУ есть все условия для занятий спортом, а значит и для ведения здорового образа жизни. В университете возможно посещение большого количества секций, например, легкой атлетики. Студенты не просто учатся и посещают спортивные секции, они активно участвуют в различных соревнованиях и побеждают не только в вузе, Алтайском крае, но и в России, и за рубежом. Любый желающий также может при-

При таком отношении к спорту было интересно узнать отношение студентов к вредным привычкам. Привычкой называют ряд повторяющихся систематических действий конкретного человека, ежедневное выполнение которых стало уже для него потребностью и без которых он не может прожить практически ни дня. Привычки, как мы знаем, бывают как полезные, так и вредные. Вредные – это те привычки, которые могут навредить здоровью человека и его окружающим, а также препятствовать осуществлению его личных целей и полной реализации его потенциала.

Согласно результатам многочисленных исследований, причина наличия вредных привычек у студентов – стрессы, вызванные перегруженностью учебных программ, неустроенность быта и досуга, отсутствие нормальных механизмов релаксации, крайне необходимых при такой интенсивной работе, какой является усвоение современных учебных программ. Вопросу снижения нагрузок во время учебы посвящены следующие работы [12; 13; 14; 15].

Практически все знают о вреде для здоровья подобных привычек, но особую опасность представляет систематическое употребление алкоголя, различных наркотиков, токсических и психотропных веществ в целях развлечения. От вина погибает не только тело, но, что гораздо ужаснее, разрушаются душа и личность. Все ценное, что есть в человеке, теряет пьющий человек: его интересы, способности, талант, доброту. Еще более коварный враг – наркомания. Ужас этой



Рис. 5. Ответы студентов относительно условий для занятий спортом

нять участие во многих спортивных мероприятиях, которые проводит вуз. Университет активно поддерживает желание студентов заниматься спортом и делает всё возможное, чтобы как можно больше учащихся были задействованы в теме спорта и поддержания здорового образа жизни. В ходе опроса было выяснено, что практически все студенты знают обо всех секциях, которые есть в АГМУ, что подтверждает следующая диаграмма (рис. 5).

болезни в том, что человеку кажется, что не произойдет ничего ужасного, если «только разик» он попробует пиллюлю, сигарету с «травой», и т. д. А потом становится поздно бороться за жизнь.

Вопрос 10. Считаете ли Вы следующее вредным для вашего здоровья?

Употребление алкоголя:



Рис. 6. Ответы на вопрос о вреде алкоголя

Большинство студентов считает, что употребление алкоголя вредно влияет на здоровье (рис. 6). Дисперсионный анализ на различие мнений между студентами фармацевтического и медико-профилактического факультетов показал, что справедлива нулевая гипотеза об отсутствии различий во мнениях студентов о вреде алкоголя. Вызывает настороженность, что достаточно высок процент тех, кто не определился с отношением к употреблению алкоголя.

Вопрос 11. Как часто Вы употребляете спиртные напитки?

Анкетирование показало, что большинство студентов обоих факультетов либо не употребляют алкоголь вообще, либо делают это пару раз в год. На фармацевтическом факультете процент употребляющих алкоголь несколько раз в месяц – выше. Прослеживается связь неопределившихся с вредом алкоголя и тех, кто затрудняется ответить на вопрос об употреблении спиртных напитков (рис. 7).



Рис. 7. Ответы на вопрос об употреблении алкоголя

Другой вредной привычкой является табакокурение. Табак в роли стимулятора оказывает вначале лишь небольшой эффект на ЦНС, он также может вызывать лишь небольшие нарушения восприятия, изменения в поведении курильщика. Под воздействием табака в большом количестве наблюдается эффект одурманивания, особенно в молодом возрасте.

От курения страдает дыхание и кардиосистема: становится сложно дышать, начинает мучить кашель, трудно становится ходить. Ядовитые вещества в табаке разрушают клетки мозга, кровеносные сосуды и легкие. Курение ведет к тяжелым болезням. Респондентам были предложены вопросы об отношении к курению.

Вопрос 12.1. Считаете ли Вы следующее вредным для вашего здоровья?

Курение:

Анализируя полученные ответы, мы выяснили, что подавляющее большинство опрошенных студентов считает курение вредным для здоровья. На ФФ 96% считают курение вредным, на МПФ соответственно – 98%. Данные анкетирования, полученные на обоих факультетах, практически одинаковы.

Вопрос 12.2. Курите ли Вы?

Фармацевтический факультет

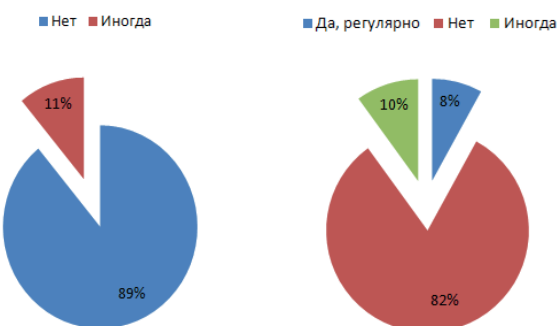


Рис. 8. Ответы на вопрос о курении

В ходе опроса было установлено, что большинство опрошенных не курят. Это утверждение справедливо для обоих факультетов. Однако на медико-профилактическом факультете, согласно данным анкетирования, есть студенты, которые курят регулярно. Также настораживает тот факт, что при 98% признании вреда курения, 8% курят постоянно, а 10% иногда (рис. 8).

К вредным привычкам можно отнести и неправильное питание.

Вопрос 13. Считаете ли Вы следующее вредным для вашего здоровья?

Неправильное питание (очень много жирного и сладкого и очень мало овощей и фруктов) / переизбыток:



Рис. 9. Ответы на вопрос о неправильном питании

Большинство респондентов считают неправильное питание, в основу которого входит употребление большого количества жирной и сладкой пищи, мало количества овощей и фруктов, употребление спиртных напитков, наркотиков и сигарет, сидячий образ жизни вредными. Остальные частично соглашаются с этим и лишь совсем малое число вовсе не считают все вышеперечисленное элементами противоположными здоровому образу жизни. И снова справедлива нулевая гипотеза о различии мнений студентов, его нет (рис. 9).

Вопрос 13. Какие темы о здоровье больше всего интересуют Вас?

Тест хи-квадрат на различие мнений между студентами фармацевтического и медико-профилактического факультетов показал, что справедлива нулевая гипотеза об отсутствии различий во мнениях студентов. Респонденты в теме о здоровье больше всего интересуются такими проблемами: как правильно составить рациональное и сбалансированное питание, как соблюдать режим сна и какие физические упражнения необходимы для поддержания фигуры и психологического здоровья (рис. 10).

Фармацевтический факультет

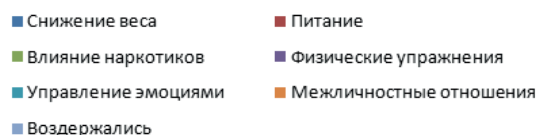


Рис. 10. Темы о здоровье, интересные для студентов

Медико-профилактический

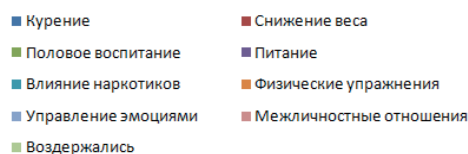


Рис. 10. Темы о здоровье, интересные для студентов

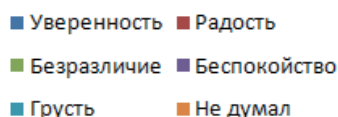
Вопрос 14. Какие чувства Вы испытываете, когда думаете о своем будущем?

Большое количество участников опроса, думая о своем будущем, испытывают уверенность и радость. Другие же чувствуют беспокойство и грусть или же безразличие (рис. 11).

К молодёжным проблемам относятся проблемы выбора профессии и свободного времени, дискуссии с родителями и учителями в школе, дома и на улице. У некоторых есть переживания, связанные с влюблённостью. Беспокойство, грусть и тяга ко всему вредному может также возникнуть из-за чувства скуки, общей неудовлетворенности жизнью – все это, прежде всего, относится к людям с довольно низкой самооценкой, которые чувствуют себя непонятыми и одинокими в обществе.

Современная молодёжь зачастую не уверена в завтрашнем дне, поэтому испытывает смешанные эмоции, когда думает о своём будущем. Это вызвано многими причинами и процессами, происходящими в мире. В настоящее время нет чёткой стабильности в государстве и мире в целом. Нестабильна экономика, а значит, нет и стабильных зарплат, и постоянных рабочих мест (наличие безработицы), что напрямую влияет на жизнь людей. Всё это заставляет молодёжь беспокоиться об их будущем.

Фармацевтический



Медико-профилактический

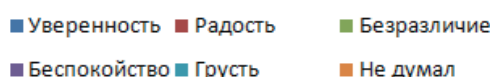


Рис. 11. Ответы студентов на вопрос о чувствах относительно будущего

С целью выяснения различия мнений по факультетам были выдвинуты гипотезы: H_0 : мнения студентов одинаковы, H_1 : мнения разные. Тест хи-квадрат показал, что справедлива H_0 , статистически значимого различия нет.

Из приведённого анкетирования студентов следует, что есть, пусть и небольшая часть студентов, которые не соблюдают здоровый образ жизни, имеют вредные привычки. Необходимо попытаться помочь этим студентам понять, что они возможно не осознают ту опасность, которая скрыта за вредными привычками. Может быть, кто-то не верит, что от вредных привычек можно избавиться. Это совершенно неверно, попытаемся дать некоторые советы, как избавиться от вредных привычек и приобщиться к полезным.

Сошлёмся на те советы, которые изложены на сайтах для студентов Германии [16].

В России так же существуют порталы, популяризирующие здоровый образ жизни среди населения [17], однако они не имеют чёткой молодёжной направленности. Несмотря на это, на данных порталах можно найти большое количество полезной информации о здоровом образе жизни.

1. Записывая в записную книжку, по меньшей мере, 1 раз в неделю, когда проявляется искушение следовать вредной привычке, что ты чувствовал в этот момент, проявляется ли привычка в момент стресса или нервного напряжения? В определённых местах или во время определенных действий? Это поможет тебе осознанно размышлять над привычкой.

2. Устраняй искушения. Попытайся избегать объекты, места и людей, которые ведут к тому, что ты возвращаешься к вредной привычке.

3. Мобильный телефон в спальне, вечерние игры, общение и чтение в социальных сетях дополнительно нагружает людей. Если ты пытаешься контролировать длительность общения с мобильным телефоном, тогда отключай мобильный телефон или переведи его в режим полета. Если это не помогает, отключай мобильный телефон и клади его в другое помещение, если ты дома.

4. Заменяй плохую привычку на хорошую или нейтральную. Если ты усваиваешь новую, более положительную привычку, новый ритуал и источник удовольствия может позволить сломать старую привычку быстрее.

5. Привлекай помощь твоих друзей и семьи. Люди, которых любишь ты и которые любят тебя, – это чудесный ресурс, чтобы ломать привычки. Если ты собираешься вернуться к старой привычке, то сообщи им об этом, чтобы они смогли помочь тебе.

6. Если твоя плохая привычка имеет серьёзное влияние на твою жизнь, то ищи себе профессиональную помощь. Терапевт или врач может помочь тебе или рекомендует кого-то, кто предложит специальную терапию.

7. Пиши ясную, точную цель, которой ты добиваешься. Неясные цели как «Я хочу быть счастливым» или «Я хочу похудеть» сложно достигать. Твоя цель должна быть специфической, измеримой, реалистичной.

8. Вешай листок с планом и со своей целью там, где ты можешь видеть его, чтобы он был постоянно перед глазами. Это поможет тебе оставаться мотивированным. Приклей их на зеркало, на холодильник, где-нибудь, где ты знаешь, что ты будешь читать их регулярно.

9. Попроси друга поддержать тебя, чтобы изменить твоё поведение. Это могут быть члены семьи. Находи тех, кому ты можешь доверять, чтобы они поощряли тебя в движении к твоей цели.

10. Начиная меняться здесь и сейчас. Конечно, заманчиво думать, что ты начнешь это завтра, но чем дальше ты откладываешь свои планы, тем дольше продолжится процесс приведения в порядок твоей жизни.

11. Окружай себя положительными людьми. Поищи друзей, которые воодушевят тебя и помогут тебе улучшить себя. Расскажи кому-то, кому ты доверяешь, о своих планах привести в порядок свою жизнь. Такие люди могут дать тебе ценные советы, о которых ты сам и не подумал бы.

12. Оценивай свои достижения. План, который ты разработал, подскажет, идёшь ли ты по правильному пути. Но знай, иногда происходят вещи, на которые ты не рассчитывал, и твои планы могут измениться. Это не значит, что ты не добьешься успеха. Это значит только то, что имеется преграда, которую ты не предвидел. Это не отговорка сдаваться.

Заключение

Данные проведённого исследования указывают на высокий уровень понимания студентами АГМУ важности здорового образа жизни. В целом, не обнаружено существенной разницы во мнениях студентов обоих факультетов, несмотря на то, что они отличались по гендерному признаку. В молодёжной среде существует понимание того, что здоровье человека зависит от него самого. Однако результаты анализа свидетельствуют, что далеко

не все студенты осознают сущность ЗОЖ, понимая под ним только рациональное питание или отказ от вредных привычек, когда на самом деле это понятие гораздо шире и оно охватывает разнообразные стороны жизни. Следует отметить, что знание ЗОЖ в традиционном смысле базируется на представлениях, что благодаря только информации и знаниям, возникает действие. Однако, чтобы достичь положительного результата, необходимо пройти несколько этапов. Каждый человек должен быть мотивирован на соблюдение правил ЗОЖ и иметь собственный конкретный план действий по борьбе с вредными привычками (курением, алкогольной зависимостью, пассивным времяпровождением). План должен отвечать на вопросы «Когда?», «Где?», «Как?». Условия нашей жизни, труда и быта не могут быть одинаковыми, у нас существуют индивидуальные различия. Всё это не позволяет давать одинаковые рекомендации всем студентам. Мы сделали по-

пытку дать общие рекомендации на выполнение различных видов деятельности в строго определённое время, правильное чередование работы и отдыха, регулярное питание, продолжительный сон. Студенческий возраст наиболее значим в плане профилактических воздействий, так как именно в этом возрасте еще возможен отказ от вредных привычек.

Определённый образ жизни, формирование потребности в его соблюдении, воспитание у молодёжи правильной системы ценностных ориентаций будет способствовать сохранению здоровья.

Хорошо организованная пропаганда медицинских и гигиенических знаний помогает снизить уровень заболеваний и воспитывает здоровое поколение, так что забота о собственном здоровье становится неотъемлемой стороной жизни любого человека.

Результаты анализа данного исследования могут быть использованы для совершенствования учебно-воспитательной работы вуза, для корректирования воспитательных мероприятий и кураторских часов, а также специальных программ по сохранению и укреплению здоровья студентов АГМУ.

Библиографический список

1. Алмагамбетова Д.Т., Гарипова А.З. Здоровый образ жизни и физкультурно-оздоровительная деятельность в общественной жизни студентов. *Психология, социология, педагогика*. 2015; 4 (43): 31 – 33.
2. Давлатова Е.В., Далимаева Е.О. Проблемы здорового образа жизни глазами студенческой молодёжи. *Педагогика*. Available at: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/9501/78-88.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
3. Морозов М. Основы здорового образа жизни. Москва: ВЕГА, 2014.
4. Назарова Е.Н., Жилов Ю.Д. Основы здорового образа жизни. Москва: Академия, 2013.
5. Ориентация студентов на здоровый образ жизни. Available at: <http://www.dagdiplom.ru/catalog/5/2892/>
6. 3 Easy Steps to Breaking Bad Habits. Available at: <http://www.webmd.com/balance/features/3-easy-steps-to-breaking-bad-habits?page=2>
7. Пупырев Н.П., Трухачева Н.В., Чернышева С.В. Возможности применения системы дистанционного обучения LMS Moodle в медицинском вузе. *Материалы научно-практической конференции, посвященной 35-летию фармацевтического факультета*. Барнаул, 2010: 133 – 138.
8. Nina Trukhacheva, Nicola Pupyrev Blended-Learning Strategy in the Altay State Medical University/ Studies in Health Technology and Informatics (Large Scale Projects in eHealth – Partnership in Modernization – Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, 18–20 April 2012, Moscow, Russia Edited by Bernd Blobel, Rolf Engelbrecht, Michael A. Shifrin), Volume 174, 2012: 72 – 75.
9. Грибова Г.В., Лескова С.С., Козлов Д.Ю. Возможности реализации технологии e-learning в медицинском вузе. *Педагогическое образование на Алтае*. 2016; 1: 102 – 110. Available at: <http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/518>
10. Ein Viertel der Studenten steht unter Dauerstress. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/gesundheitsreport-ein-viertel-der-studenten-steht-unter-dauerstress-1.2544120>
11. Здоровый образ жизни. *Википедия*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Здоровый_образ_жизни
12. Трухачева Н.В., Пупырев Н.П., Чернышева С.В. Опыт использования системы управления обучением LMS MOODLE. *Информационное образовательное пространство детства: материалы научно-практической конференции*. Москва: Издательство «Спутник», 2009: 476 – 481.
13. Trukhacheva N., Pupyrev N., Chernysheva S., Eprytseva L. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Hochschullehrer/-innen. In: Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-innen. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Bd. 7, 2010: 183 – 190.
14. Грибова Г.В., Ильиных Ю.М. Процессный подход и его применение в сфере оказания образовательных услуг. *Пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в высшей школе*. Материалы третьей Всероссийской конференции молодых ученых «Интеллектуальный потенциал ученых России». Барнаул: БЮИ МВД России, 2003: 100 – 104.
15. Грибова Г.В. Применение дистанционных образовательных технологий и интерактивных учебных сред в образовательном процессе студентов очной формы обучения. *Роль образования в формировании экономической, социальной и правовой культуры*. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2014: 461 – 463.
16. Can't Control Yourself? Monitor Those Bad Habits. Available at: <http://psp.sagepub.com/content/36/4/499.short>
17. Портал о здоровом образе жизни. Available at: www.takzdorovo.ru/

References

1. Almagambetova D.T., Garipova A.Z. Zdorovyy obraz zhizni i fizkul'turno-ozdorovitel'naya deyatel'nost' v obschestvennoy zhizni studentov. *Psihologiya, sociologiya, pedagogika*. 2015; 4 (43): 31 – 33.
2. Davlatova E.V., Dalimaeva E.O. Problemy zdorovogo obraza zhizni glazami studencheskoj molodezhi. *Pedagogika*. Available at: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/9501/78-88.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
3. Morozov M. Osnovy zdorovogo obraza zhizni. Moskva: VEGA, 2014.
4. Nazarova E.N., Zhilov Yu.D. Osnovy zdorovogo obraza zhizni. Moskva: Akademiya, 2013.
5. Orientatsiya studentov na zdorovyy obraz zhizni. Available at: <http://www.dagdiplom.ru/catalog/5/2892/>
6. 3 Easy Steps to Breaking Bad Habits. Available at: <http://www.webmd.com/balance/features/3-easy-steps-to-breaking-bad-habits?page=2>
7. Pupyrev N.P., Trukhacheva N.V., Chernysheva S.V. Vozmozhnosti primeneniya sistemy distancionnogo obucheniya LMS Moodle v medicinskom vuze. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 35-letiyu farmaceuticheskogo fakul'teta*. Barnaul, 2010: 133 – 138.
8. Nina Trukhacheva, Nicola Pupyrev Blended-Learning Strategy in the Altay State Medical University/ Studies in Health Technology and Informatics (Large Scale Projects in eHealth – Partnership in Modernization – Proceedings of the EFMI Special Topic Conference, 18–20 April 2012, Moscow, Russia Edited by Bernd Blobel, Rolf Engelbrecht, Michael A. Shifrin), Volume 174, 2012: 72 – 75.
9. Gribova G.V., Leskova S.S., Kozlov D.Yu. Vozmozhnosti realizacii tehnologii e-learning v medicinskom vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2016; 1: 102 – 110. Available at: <http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/518>
10. Ein Viertel der Studenten steht unter Dauerstress. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/gesundheitsreport-ein-viertel-der-studenten-steht-unter-dauerstress-1.2544120>
11. Zdorovyy obraz zhizni. *Vikipediya*. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Zdorovyy_obraz_zhizni
12. Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P., Chernysheva S.V. Opyt ispol'zovaniya sistemy upravleniya obucheniem LMS MOODLE. *Informacionnoe obrazovatel'noe prostranstvo detstva: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: Izdatel'stvo «Sputnik», 2009: 476 – 481.
13. Trukhacheva N., Pupyrev N., Chernysheva S., Eprytseva L. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Hochschullehrer/-innen. In: Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-innen. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Bd. 7, 2010: 183 – 190.
14. Gribova G.V., Ilyinyh Yu.M. Processnyy podhod i ego primenenie v sfere okazaniya obrazovatel'nyh uslug. *Puti povysheniya effektivnosti uchebno-vospitatel'nogo processa v vysshej shkole*. Materialy tret'ej Vserossijskoj konferencii molodyh uchenykh «Intel'kual'nyj potencial uchenykh Rossii». Barnaul: BYul MVD Rossii, 2003: 100 – 104.
15. Gribova G.V. Primenenie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologii i interaktivnyh uchebnyh sred v obrazovatel'nom processe studentov ochnoj formy obucheniya. *Rol' obrazovaniya v formirovanii 'ekonomicheskoy, social'noj i pravovoj kul'tury*. Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta upravleniya i 'ekonomiki, 2014: 461 – 463.
16. Can't Control Yourself? Monitor Those Bad Habits. Available at: <http://psp.sagepub.com/content/36/4/499.short>
17. Portal o zdorovom obraze zhizni. Available at: www.takzdorovo.ru/

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 372

Shurpaeva M.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Deputy Director, A.A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy, State Budgetary Institution of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: m.shurpaeva@mail.ru

Madieva Z.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Russian Language and Literature Department, A.A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy, State Budgetary Institution of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira.zainutdinova@mail.ru

Eldarova N.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, A.A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy, State Budgetary Institution of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: eldarovan@mail.ru

VOCABULARY WORK IN TEACHING RUSSIAN AT THE ELEMENTARY STAGE AS A MEANS OF FORMING THE BILINGUAL PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE. The authors consider the specifics of teaching the Russian vocabulary to bilingual pupils at the elementary stage. They reveal the specificity of mastering the lexical units in accordance with the of speech activity types and define the principles, methods, ways of studying the vocabulary as an organized system, as well as the sequence of words introduction taking into account the language material under the study. The authors offer the language and speech exercises on taking and revising the words and forming the skills of their use in verbal communication. The authors conclude that methodological work on mastering the vocabulary of the students-bilinguals constructed with the use of effective early techniques and methods (both separately and in combination with each other), a variety of language and speech exercises given to language training of students and types of speech activity in accordance with the aims and objectives of teaching the Russian language on the GEF and the vocabulary of the existing textbooks of the Russian language.

Key words: bilingual pupils, Russian, lexical units, vocabulary, semantization, speech activity, communicative competence.

М.И. Шурпаева, д-р пед. наук, проф., зам. дир. Дагестанского НИИ педагогики им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: m.shurpaeva@mail.ru

З.З. Мадиева, канд. пед. наук, доц., зав. сектором русского языка и литературы ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт им. А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала, E-mail: zaira.zainutdinovna@mail.ru

Н.М. Эльдарова, канд. пед. наук, старший научный сотрудник ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт им. А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала, E-mail: eldarova@mail.ru

СЛОВАРНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Рассматриваются особенности обучения лексике русского языка учащихся-билингвов на начальном этапе. Выявлена специфика овладения лексическими единицами в соответствии с видами речевой деятельности. Определены принципы, методы, способы изучения лексики как организованной системы, а также последовательность введения слов с учётом изучаемого языкового материала. Предложены языковые и речевые упражнения по усвоению и закреплению слов и формированию навыков пользования ими в речевом общении. Авторы делают вывод о том, что методическая работа по усвоению лексики учащимися-билингвами строится с использованием эффективных для начального этапа приемов и методов (как отдельно, так и в сочетании друг с другом), разнообразных языковых и речевых упражнений с учётом языковой подготовки учащихся и видов речевой деятельности в соответствии с целями и задачами обучения русскому языку по ФГОС и словарного состава действующих учебников русского языка.

Ключевые слова: учащиеся-билингвы, русский язык, лексические единицы, словарный запас, семантизация, речевая деятельность, коммуникативная компетенция.

Наличие у учащихся-билингвов определённого запаса слов и умения пользоваться ими в целях общения является одним из необходимых условий формирования коммуникативной компетенции. Именно этим объясняется исключительная роль лексики на первых же занятиях обучения русскому языку в силу того, что лексический навык, заключающийся в автоматизированном употреблении в речи усвоенных словарных единиц в их функциональном многообразии, составляет основу развития всех видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма). В процессе формирования речевой деятельности на начальном этапе лексическая работа имеет свою специфику и направления: при обучении говорению, письму – от содержания (понятие, значение, смысл слова) к форме (фонетическая и графическая стороны) и употреблению, при аудировании и чтении – от формы (фонетическая и графическая стороны) к употреблению и значению слова.

Учащийся-билингв должен понимать значение слова, определять его звуковую и графическую формы, уметь выбирать то или иное слово для решения речевой задачи в коммуникативной ситуации общения, а также употреблять его в сочетании с другими словами. Этим достигается основная цель обучения лексике: последовательное овладение лексическими единицами в говорении и письме (активный словарь) и их понимание при аудировании и чтении (пассивный словарь).

Речевое развитие учащихся-билингвов на начальном этапе связано прежде всего с интенсивностью обогащения словарного запаса. Следует отметить, что лексический аспект является наиболее трудным для реализации в образовательном процессе обучения не только русскому, но и родному языкам, особенно в начальной школе. Это связано с необозримостью лексики, многогранностью лексических единиц, обладающих грамматическим и собственно лексическим статусом. Однако в практике обучения русскому языку основное внимание уделяется фонетике и грамматике, а лексической работе зачастую отводится вспомогательная роль, в то время как «грамматическое оформление высказывания теснейшим образом зависит от уровня лексических навыков. Формировать грамматические навыки можно лишь на основе лексических единиц, которыми учащиеся владеют достаточно свободно» [3, с. 118]. Не всегда учитывается системный характер лексики, обусловленный многообразием типов группировки лексических единиц, их смысловых отношений, характера связанности и взаимодействия друг с другом. В действующих в регионе учебниках по русскому языку для начальных классов (УМК «Школа России») не прослеживается система подачи и активизации лексического материала с позиции учащегося-билингва, так как они рассчитаны на русскоговорящих детей. Например, в Азбуке (ч. 1) изучение звука и букв [к], К, к [1, с. 48] предваряется работой по картинке с заданием: «найди на рисунке предметы, название которых имеет несколько значений» (косари с косами, замок и т. д.), а картинка с текстом (У Тараса коса. У Ларисы коса.) даётся при изучении звуков и букв [с], С, с [1, с. 66].

Значительной части учащихся-билингвов, приступивших к изучению русского языка в школе, не знакомы эти слова. Таким образом, функционирующие в регионе учебники русского языка разработаны в соответствии с принципами

методики русского языка для русскоязычных учащихся со сложившейся речевой компетенцией. В соответствии с этим программные требования к изучению лексики сводятся к следующему: освоение знаний о лексике для понимания материальной природы языкового знака (слова как единства звучания и значения); осмысление роли слова в выражении мыслей, чувств, эмоций; осознание словарного богатства русского языка и эстетической функции родного слова; осознание необходимости пополнять и обогащать собственный словарный запас как показатель интеллектуального и речевого развития личности и т. д. [2, с. 4]. А обучение русскому языку учащихся-билингвов основывается на формировании коммуникативной компетенции второго языка путем овладения фонетическими, лексико-грамматическими средствами русского языка и развития умений пользоваться ими в речевой практике.

В процессе обучения русскому языку многозначность слов, различие в объеме значения слов в русском и родных языках становятся одной из главных причин порождения многих ошибок в русской речи учащихся [3; 4]. Поэтому учителю русского языка при обучении учащихся-билингвов приходится искать наиболее эффективные и рациональные приемы работы над каждой лексической единицей, способы её предъявления и семантизации, определить дозировку слов на один урок, обеспечить достаточную их повторяемость, выявить степень затраты и усилий на закрепление и активизацию этих слов в речи учащихся. Для реализации этих приемов необходимо спланировать работу по обучению лексике, которая состоит из следующих компонентов: организация изучаемой лексики, количественное увеличение словаря и качественное его обогащение, формирование активного и пассивного словаря, учет трудностей, вызванных лексической интерференцией, предупреждение ошибок при словоупотреблении. Кроме того, следует учитывать объективно существующие закономерности процесса усвоения лексических единиц учащимися и принципы, управляющие этим процессом.

В построении методической работы по обучению лексике необходимо руководствоваться двумя подходами, определяющими ее изучение как организованной системы: системно-структурным (слово рассматривается как элемент целостной системы, находящийся во взаимосвязи с другими её элементами на основе определённых закономерных отношений) и системно-функциональным (рассматриваются особенности функционирования слова в речи) [5, с. 6].

Усвоение системных связей слов, предполагающее еще и увеличение словарного запаса ученика, можно осуществить с использованием сгруппированного в учебниках языкового материала, который подается с разных точек зрения: общее грамматическое значение (например, в разделе «Слова, слова, слова...» (1 класс), где даются части речи без терминов, можно провести специальную лексическую работу со «словами-названиями» предметов, признаков предметов, названий действий); грамматические категории (существительные отвечают на вопросы кто? что?). Рекомендуется вести лексическую работу: по дифференциации слов, относящихся к категории «одушевленные и неодушевленные слова» для предупреждения интерферирующего влияния родных языков, в которых нет этой категории (задание типа «расположите слова, отвечающие на вопрос кто? по группам – люди, животные, птицы, насекомые); в разделе «Состав слова»

со словообразовательными цепочками однокоренных слов с исходным словом: *боль, больной, больно, больница; море, моряк, морской*; при определении общности или противоположности лексического значения (синонимы, антонимы).

В методике определены следующие взаимосвязанные этапы усвоения лексики: 1) отбор, 2) предъявление (презентация), 3) семантизация, 4) закрепление, 5) активизация, 6) закрепление значения слова и контроль использования изученных слов. При обучении учащихся-билингвов русскому языку должно быть установлено количество слов, которое они должны усвоить с учетом лексико-семантических и лексико-грамматических вариантов минимизированного массива слов на протяжении учебного времени. Отбор лексики в учебниках не рассматривается с этой позиции. В зависимости от языковой подготовки (в данном случае, потенциального лексического словаря учащихся) учитель конкретизирует лексику, необходимую для речевого общения в определенных коммуникативных ситуациях. Поэтому в процессе начального обучения следует продумать характер презентации лексического материала. Для успешного запоминания слова большую эффективность может иметь следующая последовательность его введения: 1) восприятие нового слова на слух изолированно, в знакомых словосочетаниях и предложениях (проговаривание слова учителем или педагогом дошкольной организации должно быть четким, выразительным и многократным); 2) произношение слова учащимися вслед за учителем в контексте и вне его; 3) запись слова и его чтение; 4) написание слова самим учеником. Использование слухового или зрительного способа введения слова зависит от учебных задач и условий обучения. На первых порах школьного обучения лексический материал предъявляется на слух, так как слуховой способ, по мнению психологов, способствует развитию аудирования. Если позволяет учебное время, следует использовать зрительную презентацию, при которой работают все речевые анализаторы: учащийся слышит, проговаривает, записывает и читает, полностью ведется аудирование [1, с. 138].

При этом параллельно проводится работа над фонетическими и акцентологическими особенностями лексической единицы (отработка произношения, многократное проговаривание изолированно и в составе словосочетаний и предложений). Но принцип лексического опережения в языковом (лингвистическом) образовании, проявляющийся наиболее ярко в процессе порождения и восприятия речи, предусматривает первоочередное усвоение лексического материала [6, с. 2 – 8].

При обучении лексике должна быть продумана соответствующая начальному этапу обучения семантизация лексических единиц, которая может способствовать правильному употреблению их в речи учащимися-билингвами. Как известно, выбор приемов семантизации слов зависит от лингвистических и психологических факторов, связанных с характером лексического материала, типом лексического значения вводимого слова, соотносительностью его значения с понятием в родном языке, языковой подготовкой учащихся, видом речевой деятельности, в котором должно использоваться то или иное слово. Общеизвестными средствами и приемами раскрытия значения нового слова являются: 1) языковая семантизация, которая реализуется средствами русского или родного языков; 2) наглядная семантизация, от правильного выбора которой зависит осознание учеником смыслового значения нового слова в изучаемом языке, что является необходимым условием формирования умения употреблять его в речи. При этом средства и приемы раскрытия значения нового слова четко дифференцируются для начального и основного этапов обучения. На начальном этапе семантизация лексики проводится с помощью наглядности, перевода на родной язык, толкования на родном языке (предельно краткое) и русском (через известные слова). Значение некоторых слов можно объяснить с помощью подбора синонимов и антонимов. В начальных классах (1, 2 классы) использование этого способа практически невозможно из-за ограниченного запаса слов учащихся. Для учащихся-билингвов целесообразно говорить не об использовании синонимов или антонимов для семантизации слов, а об организации специальной работы по рациональному введению слов-синонимов, слов-антонимов на уроке в рамках определенной грамматической темы или речевой ситуации.

Наиболее эффективным средством семантизации слов для учащихся начальных классов является зрительная наглядность, использование которой в основном связано с предметным значением слов, выражающих конкретные

понятия. Использование наглядности, как известно, мобилизует психическую активность учащихся, тренирует творческое воображение, повышает мотивацию к русскому языку, экономит учебное время, способствует его запоминанию. С помощью наглядности можно объяснить и значение прилагательных, обозначающих цвет, размер, форму предметов, некоторые наречия (много, мало, впереди, сзади и т. д.). Параллельно с усвоением значения слова ведется работа над фонетическим обликом слова и употреблением данного слова с другими словами. Например, назвать изображенного на картинке зверя (белка; слово произносится несколько раз), описание белки (белка какая? выбор слова – большая или маленькая; какая у нее шуба – белая или рыжая; какой у нее хвост – пушистый) и т. д.

Для повышения эффективности семантизации слова с помощью наглядности её можно сопровождать и другими способами толкования: переводом, использованием контекста. Однако возможности применения наглядности ограничены, так как не все слова можно объяснить этим способом. Одним из эффективных способов семантизации слов, средством раскрытия значения неизвестных слов является перевод слова на родной язык, который может быть осуществлен самим преподавателем. Для учащихся, приступивших в школе к изучению второго языка, перевод обеспечивает понимание учебного материала детьми, взаимный обмен информацией между учителем и учащимися, а также между самими учащимися. Использование перевода на первоначальном этапе обучения повышает не только его эффективность, но и коммуникативную направленность учебного процесса. Вместе с тем применение перевода должно быть сбалансировано в соответствии с уровнем сформированности коммуникативной компетенции и степенью сложности изучаемого языкового материала [7, с. 412 – 413].

Для объяснения значения слова можно прибегнуть и к другим приемам. При семантизации слов с широким, обобщенным значением в практике обучения тематически сгруппированной лексики (посуда, мебель, овощи, фрукты и др.) используются или перечислительные толкования (дикие животные – волк, тигр, лев, лис...; фрукты – яблоко, груша, виноград, слива... и т. д.), или обобщающее толкование (стол, шкаф, кресло, диван – мебель и т. д.).

Своего рода продолжением раскрытия лексического значения слова является его сочетаемость с другими словами. Поэтому в процессе семантизации должно быть не только объяснено значение слова, но и показана его сочетаемость с другими словами.

Для усвоения смыслового значения слова, овладения правилами сочетаемости, отработки фонетического, графического и грамматического оформления новых слов и формирования умения сочетать изучаемые лексические единицы с любыми знакомыми словами и употреблять их в речи проводятся лексические и лексико-грамматические упражнения. Можно рекомендовать следующие задания: назвать изображенные на картинке предметы; сгруппировать предметы и обобщить их; сгруппировать слова и словосочетания, относящиеся к иллюстрации или речевой ситуации; описать изображение на картинке; ответить на вопросы по картинке (в вопросе новое слово); составить предложения по аналогии с употреблением новых слов; составить небольшой текст; пересказать текст с использованием новых слов; определить значение слова исходя из назначения предмета; определить, какие действия можно совершить с помощью данного предмета; вставить вместо точек подходящее слово из данных и т. д. Эти упражнения дополняются речевыми упражнениями (условно-речевые и собственно речевые, по классификации Н.И. Гез), с помощью которых дети учатся активному употреблению слова в соответствующем виде речевой деятельности: выполнение команд, составление диалогов (вначале простейших диалогических единиц), монологических высказываний, рассказов, выполнение устных и письменных упражнений, проведение разнообразных языковых и дидактических игр, при организации парной или групповой работы [7 – 8].

Таким образом, методическая работа по усвоению лексики учащимися-билингвами строится с использованием эффективных для начального этапа приемов и методов (как отдельно, так и в сочетании друг с другом), разнообразных языковых и речевых упражнений с учетом языковой подготовки учащихся и видов речевой деятельности в соответствии с целями и задачами обучения русскому языку по ФГОС и словарного состава действующих учебников русского языка.

Библиографический список

1. Азбука. В.Г. Горецкий, В.А. Киришкин и др. Ч. 1. Москва: Просвещение, 2016.
2. Сабатков Р.Б. Трудности усвоения русского языка нерусскими учащимися. *Иностранные языки*. 2016, июнь. Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/difficulty-learning-russian-language>
3. Пассов Е.И. *Основы обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык, 1977.
4. *Русский язык. Рабочие программы Предметная линия учебников системы «Школа России»*. 1–4 классы: пособие для учителей общеобр. организаций. В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М. Бойкина и др. Москва: Просвещение, 2014.
5. Слесарева И.П. *Проблема описания и преподавания русской лексики*. Москва: Русский язык, 1999.
6. Шапов А.Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи. *Иностранные языки в школе*. 2009; 4: 2 – 8.
7. Шурпаева М.И. Особенности обучения русскому языку на начальном этапе в условиях формирования двуязычия (лексический аспект). *Кусковские чтения – 2017. Культурно-семиотическое пространство русской словесности: история развития и перспективы изучения*. Материалы Международной научной конференции. Москва, 2017: 408 – 415.
8. Шурпаева М.И., Курбанова З.Г. Приобщение младших школьников к искусству родного слова (на материале литературы народов Дагестана). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 138 – 139.
9. Шурпаева М.И., Мутаева С.Р. Фонематическая структура слога как проблема обучения грамоте родного языка (на примере лакского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 226 – 227.

References

1. Azbuka. V.G. Goreckij, V.A. Kiryushkin i dr. Ch. 1. Moskva: Prosveschenie, 2016.
2. Sabatkov R.B. Trudnosti usvoeniya russkogo yazyka nerusskimi uchashchimisya. *Inostrannye yazyki*. 2016, iyun'. Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/difficulty-learning-russian-language>
3. Passov E.I. *Osnovy obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
4. *Russkij yazyk. Rabochie programmy Predmetnaya liniya uchebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1-4 klassy: posobie dlya uchitelej obsheobr. organizacij*. V.P. Kanakina, V.G. Goreckij, M. Bojkina i dr. Moskva: Prosveschenie, 2014.
5. Slesareva I.P. *Problema opisaniya i prepodavaniya russkoj leksiki*. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
6. Shamov A.N. Principy obucheniya leksicheskoj storone inoyazychnoj rechi. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2009; 4: 2 – 8.
7. Shurpaeva M.I. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku na nachal'nom etape v usloviyah formirovaniya dvuyazychiya (leksicheskij aspekt). *Kuskovskie chteniya – 2017. Kul'turno-semioticheskoe prostranstvo russkoj slovesnosti: istoriya razvitiya i perspektivy izucheniya*: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2017: 408 – 415.
8. Shurpaeva M.I., Kurbanova Z.G. Priobshenie mladshih shkol'nikov k iskusstvu rodnogo slova (na materiale literatury narodov Dagestana). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 138 – 139.
9. Shurpaeva M.I., Mutaeva S.R. Fonemicheskaya struktura slova kak problema obucheniya gramote rodnogo yazyka (na primere lakskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 226 – 227.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 37.2: 37.013.77

Shushara T.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Pedagogy and Management of Educational Organizations, Humanities and Pedagogical Academy, Branch of Crimean Federal University n.a. V.I. Vernadsky (Yalta, Russia), E-mail: tanya.yalos@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN AND FOREIGN PRESCHOOL PEDAGOGY. The article discusses the main approaches to solving urgent problems of modern preschool education, identifies strategic guidelines for the development of national educational systems; taking into account the national and cultural specifics and the historical development of educational thought and educational practice; critical thinking and creative use of foreign experience; establishing relationships and ensuring continuity between preschool, general education and higher schools. The author concludes that before solving the problems of the global level, it is necessary to determine the strategy of development of the Russian education taking into account the continuity between the historical stages of development of preschool pedagogy, as well as ethnic and national cultural specifics of the system of preschool education in Russia.

Key words: preschool pedagogy, Russian preschool pedagogy, foreign preschool pedagogy, developing of personality of preschooler.

Т.В. Шушара, д-р пед. наук, доц., проф. каф. педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: tanya.yalos@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассмотрены основные подходы к решению актуальных проблем современного дошкольного образования, определены стратегические ориентиры развития национальных образовательных систем; учёт национально-культурной специфики и исторического развития педагогической мысли и воспитательной практики; критическое осмысление и творческое использование зарубежного опыта; установление взаимосвязей и обеспечение преемственности между дошкольной, общеобразовательной и высшей школами. Автор делает вывод о том, что прежде, чем решать проблемы глобального уровня, необходимо определить стратегию развития отечественного образования с учётом преемственности между историческими этапами развития дошкольной педагогики, а также этнической и национальной культурной специфики системы дошкольного образования в России.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, отечественная дошкольная педагогика, зарубежная дошкольная педагогика, становление личности дошкольника.

Стремительное развитие науки, техники, общества требует от нас соответствующих знаний, внутренней готовности личности, умение адекватно оценивать ситуацию и действовать. Это принципиально новый вызов всему человечеству, всем народам и нациям, который влечет за собой новые подходы в системе обучения и воспитания. Период дошкольного детства, является благоприятным для полноценного развития ребёнка под влиянием обучения и воспитания. Возможности ребёнка в обучении безграничны, однако, имея от рождения определенные задатки, он может развить их только в правильно организованной среде и общении со взрослыми. Дошкольник имеет много специфических качеств, которые помогают ему активно воспринимать мир: повышенной способностью к восприятию, запоминанию, сохранению информации, творческое использование материала [1 – 8].

Всё это выдвигает принципиально новые требования к человеку нового информационного общества, эти тенденции должны учитывать и педагогика, в том числе дошкольная. К таким образовательным тенденциям глобального уровня относятся:

- значимость образования для индивида и общества. С одной стороны, это предполагает массовый характер образования и его непрерывность как новое качество, с другой стороны, – требует подготовки специалистов, способных действовать в ситуации социальных изменений и учитывать контекст образования (финансирование, наличие и отсутствие программ, культуру семьи и общества);
- ориентация образования на личность ребёнка, что предполагает, с одной стороны, обеспечение условий для социализации, самоутверждения и самораскрытия личности ребёнка, с другой стороны – адаптацию образовательного процесса к его запросам, потребностям, возможностям;
- организация процесса обучения и воспитания ребёнка как творческого и самостоятельного освоения им способов познавательной деятельности [9].

Данные тенденции показывают, что мировое сообщество на современном этапе своего развития заинтересовано в том, чтобы преодолеть существующий

кризис доверия личности к социальному устройству мира. Это возможно только при условии открытости окружающему миру и осознание собственной позиции в нем.

Сегодня наиболее актуальными проблемами для образования в разных странах становятся: глобальная дифференциация по гендерному признаку; проблема социализации детей; проблема взаимоотношений детей, родителей и педагогов; экономическая социализация дошкольников; проблемы связанные с обеспечением поликультурного воспитания и инклюзивного образования; проблема реализации топологического и типологического подходов к познавательной мотивации детей разного возраста и пола, когда у них формируется потребность в познании и собственный стиль когнитивной деятельности, способный интегрировать разрозненные знания из различных областей, науки и практической жизни в единую картину мира; проблема повышения эффективности процессов обучения и воспитания за счёт использования современных образовательных технологий, хорошо зарекомендовавших себя в других странах или регионах, с одновременным сохранением национальной специфики отечественной образовательной системы.

На самом деле, каждая из стран решает эти проблемы по-разному, в зависимости от конкретных социально-экономических, общепедагогической и психолого-педагогических аспектов исторического формирования собственной образовательной системы [10]. Однако существуют черты, которые делают специфическим решения данных проблем в образовательных системах Востока и Запада. В частности, западные образовательные системы склонны решать «глобальные проблемы» с помощью интеграции всех воспитательных сил общества, дифференциации и индивидуализации процессов воспитания и обучения дошкольников. Повышение эффективности педагогического процесса осуществляется за счёт экспериментирования, технологизации и использования элементов самоуправления процессом обучения со стороны родителей и детей. Восточные образовательные системы предпочитают в решении таких образовательных проблем опираться на традиции и домашнее воспитание или коллективные методы воспитания.

В России принятие той или иной, западной или восточной, образовательной системы вызывает аналогичные проблемы [11]. Привлечение детей к общечеловеческим ценностям, в некоторых образовательных программах понимается в виде унификации данных ценностей, сведение их к минимуму, который охватывает лишь те качества, которые значимы для всех народов. Это приводит к тому, что, например, в некоторых программах воспитания и обучения дошкольников раздел нравственного воспитания «исчезает» или переходит в режим так называемой «связующей нити» других разделов программы, не реализуя даже собственных целей и задач; или опускается раздел трудового воспитания (как часть нравственного воспитания), растворяясь в физическом воспитании (в виде формирования навыков самообслуживания) или занятиях по формированию продуктивных видов деятельности (в виде занятий по ручному труду).

Например, в США одной из ведущих задач является воспитание уважения к закону о нарушении владения и воспитание чувства собственности как своей, так и чужой [12]. Как следствие, в отношениях между людьми начинает доминировать принцип невмешательства в частную, личную и семейную жизнь. Таким образом, при установке социализации ребёнка, обеспечение комфортности её пребывания в мире действительным гарантом воспитания чувства доверия к миру, безопасности от общения с ним может выступать только семья, то есть те люди, которые принимают его любого, со всеми проблемами и радостями. Поэтому в американской модели образования негласно доминирует принцип воспитания ребёнка прежде всего как члена семьи и, затем – как члена общества.

В менталитете славянских народов, всегда доминировал, наоборот, принцип соборного действия и соборной ответственности, если помогли – то всем миром, если воевали – то всем народом. Принцип соборности тесно связан в национальном самосознании с православием и его заповедями. Семья воспринималась как оплот православия, как домашняя церковь. После революции функции такой семьи взяли на себя общественные институты воспитания, сады и школы. Они не говорили о религиозном или духовном воспитании, но пытались сформировать у подрастающего поколения этические принципы, в основном это осуществлялось средствами дисциплинарной системы воспитания и обучения, поскольку принцип равенства, партнерства взрослого и ребёнка сделал бы возможным свободу выбора для последних. В результате реализации принципа «один за всех – все за одного» происходил в условиях противопоставления личной и коллективной ответственности. Фактически это привело к тому, что у людей была сформирована установка на снятие с себя моральной ответственности, личное мнение человека противопоставлялось коллективному [5].

Деидеологизация образования после перестройки и обретения независимости бывшими союзными республиками привела к тому, что почти все теоретические и практические наработки по унифицированному коллективному воспитанию детей были вычеркнуты из образовательных программ и заменены соответствующими разделами зарубежных программ, ориентированных на идеалы гуманистической педагогики. При этом средства реализации новых целей остались прежними [13]. Так, результаты многочисленных исследова-

ний подтверждают, что до сих пор большинство педагогов образовательных организаций дошкольного образования, используют дисциплинарную модель, считая, что воплощают на практике личностно-ориентированную модель обучения.

В этих противоречивых условиях очень часто у педагогов возникает соблазн заимствовать любую хорошо организованную зарубежную систему дошкольного образования, которая могла бы обеспечить эффективность педагогического процесса [14]. Как следствие, воспитатели-практики берутся за создание образовательных организаций дошкольного образования по типу Вальдорфских детских садов, садов М. Монтессори, но не учитывают, что зарубежные педагогические системы выдвигают свои требования к оценке уровня образования: создание модели социально-педагогического мониторинга и оценки качества образования; развитие новых форм дошкольного образования и коррективности образовательных программ образовательных организаций дошкольного образования; разработка регионального компонента непрерывного дошкольного и школьного образования; подготовка педагогических кадров, которые являются одновременно специалистами по дошкольному и начальному образованию [7].

При этом анализ статистических данных показывает, что особенно сложная ситуация вокруг обучения и воспитания детей, которые находятся в маргинальной позиции: между домашним и общественным воспитанием (практически все дети от двух месяцев до полутора лет не охвачены организованными формами дошкольного образования; в ситуации воспитания в семьях, относящихся к группе психологического риска: неполные семьи и социально неблагополучные семьи, семьи с безработными родителями [4].

Проблемность ситуации усугубляется тем, что уже в раннем возрасте большинство детей не могут быть отнесены к абсолютно здоровым, так как для их воспитания и обучения необходимо соблюдение особого режима во избежание нервного и психического переутомления, использование здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, анализ современных проблем дошкольного образования отечественной и зарубежной педагогики позволяет сделать вывод о том, что прежде, чем решать проблемы глобального уровня, необходимо определить стратегию развития отечественного образования с учётом преемственности между историческими этапами развития дошкольной педагогики, а также этнической и национальной культурной специфики системы дошкольного образования в России; параллельно с изучением образовательных тенденций Запада и Востока необходимо выработать собственный взгляд на цели и задачи отечественной образовательной системы; при использовании инновационных технологий зарубежных образовательных систем необходимо учитывать их воспитательный эффект и научиться разграничивать методы прямого и непрямого действия на личность ребёнка; при решении актуальных проблем дошкольного образования анализировать их вместе с проблемами начальной школы и высшего профессионального образования привлекать специалистов, способных предложить комплексные подходы к их решению.

Библиографический список

1. Котугина М., Арябкина И.В. Духовно-нравственное развитие и воспитание детей дошкольного возраста как актуальная педагогическая проблема. *Сборник статей Международной научно-практической конференции*. 2016: 100 – 102.
2. Астраханцева Т.Н., Егорова И.А. Актуальные проблемы современного дошкольного воспитания. *Культурологический подход в дошкольном образовании: педагогический аспект*. 2018: 50 – 52.
3. Батаговская Н.Н., Зыбенко Ю.В., Малавина Н.Н. Актуальные проблемы современного дошкольного воспитания. *Социально-гуманитарные проблемы современности*. 2017: 16 – 18.
4. Кубекова А.Н. Актуальные проблемы дошкольного воспитания. *Интеграция наук*, 2016; 3 (3): 35 – 36.
5. Альмухаметова Л.Ф. Актуальные проблемы дошкольного воспитания в современных условиях. *Роль инноваций в трансформации современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции*. 2015: 143 – 145.
6. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Воспитание детей дошкольного возраста на региональных ценностях. *Педагогическое образование и наука*, 2016; 1: 127 – 130.
7. Новикова С.А. Средства и методы формирования нравственности и морали у дошкольников. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2015; 3: 139 – 142.
8. Семикопенко О.Н., Шевченко Е.Б., Шабалина Г.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей раннего возраста. *Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции*. 2018: 201 – 204.
9. Актуальные проблемы воспитания. *Сборник материалов Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции*, 2013.
10. Жилкина Е.В., Шляхетко А.Ю. Развитие самосознания дошкольников с учётом гендерных различий. *Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях*, 2017: 162 – 164.
11. Аммосова В.Г. Модели взаимодействия семьи и дошкольных учреждений в зарубежных странах. *Наука и научный потенциал – основа устойчивого развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции*, 2018: 195 – 197.
12. Актуальные проблемы дошкольного и начального математического и естественнонаучного образования. *Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов*. 2017.
13. Актуальные проблемы дошкольного и начального образования *Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов*. 2015.
14. Актуальные проблемы образования: позиция молодых. *Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции*. Челябинск, 2014; Ч. 2.

References

1. Kotugina M., Aryabkina I.V. Duhovno-nravstvennoe razvitiye i vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta kak aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2016: 100 – 102.
2. Astrahanceva T.N., Egorova I.A. Aktual'nye problemy sovremenno go doshkol'nogo vospitaniya. *Kul'turologicheskij podhod v doshkol'nom obrazovanii: pedagogicheskij aspekt*. 2018: 50 – 52.
3. Batagovskaya N.N., Zybenko Yu.V., Malyavina N.N. Aktual'nye problemy sovremenno go doshkol'nogo vospitaniya. *Social'no-gumanitarnye problemy sovremennosti*. 2017: 16 – 18.
4. Kubekova A.N. Aktual'nye problemy doshkol'nogo vospitaniya. *Integraciya nauk*, 2016; 3 (3): 35 – 36.
5. Al'muhametova L.F. Aktual'nye problemy doshkol'nogo vospitaniya v sovremennyh usloviyah. *Ro l' innovacij v transformacii sovremennoj nauki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2015: 143 – 145.

6. Zaharova L.M., Kotlyakova T.A. Vospitanie detej doskol'nogo vozrasta na regional'nyh cennostyah. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2016; 1: 127 – 130.
7. Novikova S.A. Sredstva i metody formirovaniya npravstvennosti i morali u doskol'nikov. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2015; 3: 139 – 142.
8. Semikopenko O.N., Shevchenko E.B., Shabalina G.N. Aktual'nye problemy razvitiya i vospitaniya detej rannego vozrasta. *Pedagogicheskoe masterstvo i sovremennye pedagogicheskie tehnologii: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2018: 201 – 204.
9. Aktual'nye problemy vospitaniya. *Sbornik materialov Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 2013.
10. Zhilkina E.V., Shlyahetko A.Yu. Razvitie samosoznaniya doskol'nikov s uchetom gendernykh razlichij. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennoj pedagogiki i psihologii: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 3 chastyah*, 2017: 162 – 164.
11. Ammosova V.G. Modeli vzaimodejstviya sem'i i doskol'nyh uchrezhdenij v zarubezhnykh stranah. *Nauka i nauchnyj potencial – osnova ustojchivogo razvitiya obschestva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 2018: 195 – 197.
12. Aktual'nye problemy doskol'nogo i nachal'nogo matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov, studentov*. 2017.
13. Aktual'nye problemy doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov, studentov*. 2015.
14. Aktual'nye problemy obrazovaniya: poziciya molodyh. *Materialy Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Chelyabinsk, 2014; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 371

Abdusalamov M.M., Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages for the Humanities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

ON THE LEADING REGULATOR OF AN EDUCATIONAL SYSTEM WITHIN NEOLIBERAL ECONOMY: OUTCOMES AND PROBLEMS. Neoliberalism is now a globalised agenda that underpins educational strategy and policy in many nations. The evolution of the concepts of knowledge-based economy and of a knowledge worker have been allied to the rise of neoliberalism as an end with respect to educational processes. The article considers the ways in which constructs of the knowledge economy within a neoliberal agenda have given rise to specific discourses and conceptualisations of educational outcomes and aims. In particular, the value of knowledge and learning within neoliberal constructions of education will be discussed. The positioning within these constructions of the learner as a reification of economic capital will also be explored. This paper argues for a reconsideration of the purposes of education if the commodified self is to be resisted.

Key words: neoliberalism, knowledge economy, knowledge worker, commodification.

М.М. Абдусаламов, канд. филол. наук, проф. каф. иностранного языка для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

О ВЕДУЩЕМ РЕГУЛЯТОРЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ В УСЛОВИЯХ НЕОЛИБЕРАЛЬНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПРОБЛЕМЫ

Неолиберализм сегодня представляет собой глобальную идеологию, на которой основаны стратегия образования и национальная образовательная политика во многих странах. Эволюция и последующее соединение понятий «экономика, основанная на знаниях» и «интеллектуальный работник» породили образовательный неолиберализм, обретающий черты глобального явления и ставший фундаментом образовательной стратегии и политики многих государств и, что особенно важно, конечной целью образовательного процесса. В данной статье (преимущественно обзорного характера) прослеживается процесс возникновения из элементов экономики, основанной на знаниях, в рамках неолиберальной идеологии специфических дискурсов и представлений на концептуальном уровне о целях и конечных результатах образования. При этом рассматривается ценностный аспект знаний и образования в рамках неолиберальной системы образования, а также позиционирование обучающегося в данной системе как воплощение экономического капитала в материализованное обличье. Автор разделяет мнение о необходимости пересмотра целей образования в направлении, предотвращающем тотальную коммерциализацию образования.

Ключевые слова: неолиберализм, экономика, основанная на знаниях, интеллектуальный работник, коммерциализация.

В последние десятилетия глобальной экономической конкуренции в условиях стремительно сокращающихся сырьевых ресурсов планеты в качестве альтернативы для последних всё шире стал использоваться непосредственный продукт профессионального образования – инновационные знания. Сформировался новый тип экономики, который получил название «экономика, основанная на знаниях» (knowledge-based economy). По мнению А. Фумагалли, в рамках такой экономики «производственная деятельность как таковая всё больше основывается на нематериальных элементах, иначе говоря, на неосознаваемом «сырье», порождаемом реляционными, чувственными и рассудочными способностями людей» [1, с. 10].

Для неолиберальной экономики потребовалась новая модель системы образования, концептуально гармонирующая с ней и обслуживающая её базовые цели [2]. Это в корне изменило все составляющие понятия «образование»: его место в обществе, цели, задачи, структуру, содержание, условия и формы получения профессионального образования широкими слоями населения. Образование перестало быть общественным благом, ориентированным на достижение всестороннего развития личности. В новой своей роли оно, прежде всего, стало инструментом извлечения прибыли при декларируемом приоритете интересов личности и национальной экономики [3, с. 30]. Наиболее наглядным и доступным для анализа примером этого поворота является накопленный опыт стран Евросоюза.

Важно отметить, что в рамках неолиберальной экономической модели неизбежно происходит «трансформация во взаимоотношения между образованием и основными принципами социальной справедливости» [4, с. 28]. «Социально справедливой», по сути, признаётся та образовательная система, которая ориентирована на постоянное повышение уровня профессиональной квалификации национальных трудовых ресурсов, гибко подготовленных к осуществлению меняющейся трудовой деятельности и немедленно востребованных на глобальном рынке труда. В конечном счёте, главная цель новой модели профессионального

образования в условиях экономики, основанной на знаниях – обеспечить постоянное наличие потребной массы трудовых ресурсов, «вооружённых всевозможными документами, подтверждающими соответствующий уровень профессиональной квалификации (credentials), знаниями и навыками, востребованными на глобальном рынке труда [4, с. 28]». Само значение слова «знания» в этом контексте становится весьма расплывчатым. По этому поводу М. Янг замечает: «Это становится предельно ясным в контексте концепции экономики, основанной на знаниях, где слово «знания» «почти на 100% употребляется в риторической функции; его значение в лучшем случае является имплицитным, в худшем – это понятие фактически лишено содержания» [5, с. 193]. Кроме того, обучающийся, как будущий работник, в процессе учёбы должен научиться гибко приспосабливаться к постоянно меняющейся динамике рынка труда, своевременно проходить профессиональную переподготовку [6].

В границах Евросоюза образцом полномасштабного введения и функционирования неолиберальной образовательной политики и практики, в первую очередь, по праву считается Соединённое Королевство. В результате этого были принципиально пересмотрены цели и ценностные ориентиры образования. Ценность образования определяется с позиций конкретных образовательных потребностей личности в соответствии с траекторией её трудовой деятельности и интересов экономики новой модели. Такая система образования ориентирует личность на периодическое прохождение той или иной профессионально-образовательной программы в системе life-long learning (учёба в течение всей жизни) в условиях неопределённости конъюнктуры рынка труда [7]. В «Национальной программе образования Англии» определены следующие ключевые качества, которые необходимо развивать у обучающихся в процессе их профессиональной подготовки: *ответственность, успешность и адаптируемость*. Знания по большей части определяются как умения и навыки для выполнения интеллектуального (knowledge-intensive) труда с использованием информационных технологий [7].

Университеты в Англии в контексте неолиберальной образовательной политики рассматриваются как некие разновидности предприятий по производству знаний, чей продукт способен наращивать индивидуальный и коллективный человеческий капитал и, таким образом, выполнять роль локомотива национальной экономики. Вместе с тем в последние десятилетия в условиях нового феномена, получившего название «академический капитализм» [8], по мнению К. Торреса, налицо явное изменение концептуального подхода к роли и месту университета в сторону усиления оценки академических знаний и результатов работы выпускника образовательного учреждения с позиций их функциональности и рыночного запроса [9, с. 185].

К.А. Торрес с тревогой отмечает, что широкомасштабное внедрение механизмов коммерциализации образования и связанных с ней неолиберальных форм управления подорвало основу университетов как «независимых источников создания и получения знаний» [9, с.192]. Как и следовало ожидать, одной из важнейших функций университетов в этих условиях стало систематическое повышение своей производительности в целях обеспечения собственного выживания. Их деятельность обрела форму «расфасовки» прикладных знаний в требуемую «упаковку», передачи гибких форм образования через информационно-коммуникационные технологии, осуществления подготовки кадров для экономики, основанной на знаниях, при этом постоянно заботясь о снижении себестоимости их подготовки. Здесь явственно просматривается тенденция попадания университетов в зависимость от «менеджеризма» корпоративного типа с постоянной погоней за максимальными прибылями. Как следствие такого функционального смещения роли и миссии университетов, они фактически уже не рассматриваются как «культурное пространство», где студенты и преподаватели могут свободно в критическом ракурсе обсуждать актуальные вопросы подготовки специалистов в вузе [10, с. 495].

На взгляд М. Олсена, бездоказательным остаётся утверждение неолиберальных теоретиков профессионального образования о том, что целью новой модели является формирование «экономически самозаинтересованной личности». Экономически «самозаинтересованными» в результатах такого профессионального образования, по его мнению, являются крупные компании и транснациональные корпорации [11, с. 314].

По образному определению М. Балтодано создаётся впечатление, что неолиберализм «отобрал у обучающихся радость познания, уничтожил творческую сущность процесса преподавания и условия для формирования сильных публичных интеллектуалов» [12, с. 489]. П. Браун и Х. Лодер обращают внимание на то, что налицо одно важное следствие этих фундаментальных изменений в сфере профессионального образования – абсолютизация роли и значения разного рода свидетельств, сертификатов дипломов, словом, всевозможных документов (credentials), подтверждающих наличие у соискателя соответствующей квалификации при решении вопроса о его приёме на ту или иную хорошо оплачиваемую работу или должность. При этом чем больше у него таких документов, тем больше к нему интереса на глобальном рынке труда. В результате такой образовательной ориентации в Соединённом Королевстве на рынке труда в настоящее время предложение значительно преобладает над спросом. Уменьшается также размер оплаты труда вузовских выпускников.

С самого начала реализации новой модели образования в образовательных программах подготовки специалистов наметился явный междисциплинарный перекос, выражающийся в очевидном преимуществе, которым пользуются естественнонаучные, технические, прикладные науки, а также дисциплины, связанные с информационными и коммуникационными технологиями, перед гуманитарными, основываясь на ведущем критерии – их прямой утилитарной ценности.

В сознании широких масс населения стран, ориентированных на неолиберальную экономическую модель с соответствующей ей системой образования,

внедряется вера в её безальтернативность в обозримом будущем и соответствие их интересам.

Вместе с тем не все аналитики этого феномена разделяют эту точку зрения. К примеру, С. Торрес считает, что «неолиберализм как новая модель экономического развития потерпел полный крах» [9, с. 193]. А. Мейджор указывает, что реализация этой модели через «создание предпосылок для управления экономикой в глобальных масштабах существенно способствовала возникновению практически глобального финансового кризиса 2008 года, в свою очередь приведшего к появлению разрушительных форм финансовой нестабильности» [13, с. 537].

С другой стороны, как замечает Д. Кахилл [14], утверждения о том, что этот финансовый кризис, возможно, был сигналом для пересмотра неолиберальной гегемонии, если не предвестником его конца, оказались недостаточно обоснованными. Мы являемся свидетелями того, что неолиберализм сохраняет своё доминирующее влияние. Этот автор считает, что такое положение вещей обусловлено его идеологически встроенной природой в существующую систему на уровне государственной и глобальной политики, на институциональном уровне, а также на уровне взаимоотношений социальных классов [14, с. 486 – 487].

Д. Кахилл, тем не менее, считает, что имеются свидетельства того, что неолиберальная экономическая политика сталкивается с вызовами и проблемами, относящимися к таким сферам как трудовые отношения, социальные движения [14]. Так, представители профсоюзов, студенческих коллективов и организаций выступили против мер жесткой экономии, принятых правительствами Соединённого Королевства и Греции [14, с. 488]. По его мнению, эти вызовы, возможно, не смогут демонтировать эту модель, но «в современной ситуации даже приостановление дальнейшего распространения и углубления неолиберализма было бы желанным событием. Это остановило бы практику, когда мир капитала и политическая элита вынуждают трудящихся платить цену финансово-экономического кризиса. Это также прекратило бы процесс доведения народа до ещё более высокого уровня рыночной зависимости в удовлетворении самых насущных потребности людей» [14, с. 489]. Д. Кахилл приходит к выводу о том, что в целях декоммерциализации образования необходимы стратегические решения в экономической, социальной сферах, образовательной политике, а также в сфере занятости, которые позволили бы реализовать политику социальной защиты, а не политику социального разрушения.

Исследователи этой проблемы считают, что необходимо объединить усилия для восстановления истинной цели и ценности образования, которое должно функционировать, прежде всего, во благо и процветание личности и общества. Образовательные учреждения всех уровней должны быть ориентированы на развитие личности обучающегося с учётом «его ощущения собственного существования», а не в соответствии с текущими экономическими императивами неолиберального свойства. В системе образования необходимо обеспечить свободную обстановку для открытого и широкого обсуждения академическим сообществом и широкой общественностью положения, в котором оказалась система образования, путях её вывода из этого неестественного для неё положения. Преподавателям образовательных учреждений должна быть гарантирована свобода выбора внедрения неолиберальной парадигмы образования или отказа от неё в своей профессиональной деятельности, вне зависимости от соответствующей национальной политики в сфере образования. Пришло время восстановить преподавание по дисциплинарному принципу, нежели и дальше продолжать превращение обучения в процедуру выработки профессиональных компетенций. Поскольку обучающиеся могут создать свои сообщества для совместного решения проблем, преподавательский состав тоже должен иметь свободную возможность и условия для создания своих сообществ, способных реально влиять на государственную образовательную политику.

Библиографический список

1. Fumagalli A. "Twenty theses on contemporary capitalism (cognitive biocapitalism)." *Journal of the Theoretical Humanities*. 2011; vol. 16; no. 3: 7 – 17.
2. Абдусаламов М.М., Османов М.М. Ориентиры высшего профессионального образования в условиях экономической модели, основанной на знаниях: европейский опыт. *Стратегия устойчивого развития регионов России. Сборник материалов XXXIX Всероссийской научно-практической конференции*. Новосибирск, 2017: 42 – 46.
3. Department for Education. *The overall aims of the National Curriculum, Qualifications and Curriculum Authority*. 2011. Available at: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/4>
4. Brown P. and Lauder H. Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*. 2006; vol. 4: 25 – 57.
5. Young M. Education, globalisation, and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*. 2009; vol. 22; no. 3: 193 – 204.
6. Down B. Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values. *Critical Studies in Education*. 2009; vol. 50; no. 1: 51 – 64.
7. Patrick F. Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. *ISRN Education*. 2013. Available at: <https://www.hindawi.com/journals/ism/2013/108705/>
8. Kauppinen. Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class. *Globalisation, Societies and Education*. 2012: 1 – 22.
9. Torres A. Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*. 2011; vol. 21; no. 3: 177 – 197.
10. Davies B. and Bansel P. Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2007; vol. 20; no. 3: 247 – 259.
11. Alvesson M. Knowledge work: ambiguity, image and identity. *Human Relations*. 2001; vol. 54; no. 7: 863 – 886.
12. Baltodano M. Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2012; vol. 25; no. 4: 487 – 507.
13. Major A. Neoliberalism and the new international financial architecture. *Review of International Political Economy*. 2012; vol. 19; no. 4: 536 – 561.
14. Cahill D. Beyond neoliberalism? Crisis and the Prospects for Progressive Alternatives. *New Political Science*. 2011; vol. 33; no. 4: pp. 479 – 492.

References

1. Fumagalli A. "Twenty theses on contemporary capitalism (cognitive biocapitalism)." *Journal of the Theoretical Humanities*. 2011; vol. 16; no. 3: 7 – 17.
2. Абдусаламов М.М., Османов М.М. Ориентиры высшего профессионального образования в условиях экономической модели, основанной на знаниях: европейский опыт. *Стратегия устойчивого развития регионов России. Сборник материалов XXXIX Всероссийской научно-практической конференции*. Новосибирск, 2017: 42 – 46.

3. Department for Education. *The overall aims of the National Curriculum, Qualifications and Curriculum Authority*. 2011. Available at: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/>
4. Brown P. and Lauder H. Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*. 2006; vol. 4: 25 – 57.
5. Young M. Education, globalisation, and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*. 2009; vol. 22; no. 3: 193 – 204.
6. Down B. Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values. *Critical Studies in Education*. 2009; vol. 50; no. 1: 51 – 64.
7. Patrick F. Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. *ISRN Education*. 2013. Available at: <https://www.hindawi.com/journals/ism/2013/108705/>
8. Kauppinen. Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class. *Globalisation, Societies and Education*. 2012: 1 – 22.
9. Torres A. Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*. 2011; vol. 21; no. 3: 177 – 197.
10. Davies B. and Bansel P. Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2007; vol. 20; no. 3: 247 – 259.
11. Alvesson M. Knowledge work: ambiguity, image and identity. *Human Relations*. 2001; vol. 54; no. 7: 863 – 886.
12. Baltodano M. Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2012; vol. 25; no. 4: 487 – 507.
13. Major A. Neoliberalism and the new international financial architecture. *Review of International Political Economy*. 2012; vol. 19; no. 4: 536 – 561.
14. Cahill D. Beyond neoliberalism? Crisis and the Prospects for Progressive Alternatives. *New Political Science*. 2011; vol. 33; no. 4: pp. 479 – 492.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 378

Umarieva S.Z., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, inter-faculty department of teaching foreign languages DSPU, Makhachkala,

E-mail: beror63@mail.ru

Ragimkhanova L.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, DSPU (Makhachkala, Russia),

E-mail: beror63@mail.ru

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, DSPU (Makhachkala, Russia),

E-mail: beror63@mail.ru

UNDERSTANDING OF STUDENTS-INTERNS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article raises a topical problem of forming students' readiness for teaching practice in school. The authors state that the nature of the teachers' communication with the students affects the formation of attitudes toward learning, the interpersonal relations of students, the effectiveness of the learning process itself. In addition, it was noted that the process of communication itself causes certain difficulties for beginning teachers. The authors conclude that while pedagogical practice students need to become familiar with techniques, methods and conditions of successful communication experienced teachers with students, study the causes, which usually lead to a breach of contact with children. Prerequisite for versatile reflection of individuality of pupils is the organization of collective creative work on the basis of training, studies and social activities.

Key words: communicative interaction, individual approach, practical skills.

С.З. Умариева, канд. пед. наук, доц. межфакультетской кафедры преподавания иностранных языков ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Л.К. Рагимханова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и методики их преподавания ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

В.К. Агагаримова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ПОНИМАНИЕ УЧАЩИХСЯ СТУДЕНТАМИ-ПРАКТИКАНТАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье поднимается актуальная проблема формирования готовности студентов к педагогической практике в школе. Авторы утверждают, что характер общения педагога с обучаемым сказывается на формировании отношения к учению, на межличностных отношениях учащихся, на эффективности самого процесса обучения. Кроме того, было отмечено, что сам процесс общения вызывает у начинающих педагогов определённые трудности. Авторы делают вывод о том, что во время педагогической практики студентам необходимо знакомиться с приёмами, методами и условиями успешного общения опытных педагогов с учениками, изучить причины, которые обычно ведут к нарушению контакта с детьми. Условием разностороннего отражения студентами индивидуальности учеников является организация коллективных творческих дел на основе учебной, трудовой и общественной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, индивидуальный подход, практические навыки.

В работах классиков отечественной и зарубежной педагогики и психологии проблема оптимального педагогического общения рассматривается как одна из важных в обучении и воспитании подрастающего поколения. Исследование проблемы общения позволило установить, что характер общения педагога с обучаемым сказывается на формировании личности обучаемых, на их отношении к учению, на межличностных отношениях учащихся, на эффективности самого процесса обучения. Кроме того, было отмечено, что сам процесс общения вызывает у начинающих педагогов определённые трудности [1 – 4]. В связи с вышесказанным представляет интерес исследование трудностей, которые испытывают студенты в общении с учащимися во время педагогической практики.

Мы провели опрос 28 студентов-практикантов третьих (18 человек) и четвертых (10 человек) курсов факультета иностранных языков ДГПУ с целью выяснения тех трудностей, которые они испытывали при установлении контакта с классом и проведении бесед с учащимися во время педагогической практики в школах.

Опрос проводился в конце практики после работы студентов в качестве учителей и классных руководителей. К тому времени каждый из них провёл более 10 уроков, участвовал вместе с учащимися в различных школьных и городских мероприятиях. Общие результаты опроса таковы: затруднения в организации учебного процесса, поддержании внимания и пробуждении интереса к учению испытывали 10 человек; большое напряжение в первые дни работы было у 8 студентов; сложность проведения бесед с учащимися отметили 6 практикантов; неприветливость учеников, неохотное вступление в контакт, настороженность выдвигали 4 студента; не испытывали трудностей 8 человек.

Таким образом, только 8 человек из 28 не испытывали особых затруднений при установлении контакта с классом и удовлетворены взаимоотношениями с учащимися. Наиболее сложной является для студентов организация учебного процесса, поддержание внимания и пробуждение интереса к учению. Вот та-

кие отзывы мы получили: «Мне было трудно заинтересовать учеников, хотя к каждому уроку я готовлюсь долго и добросовестно», «Бывают моменты на уроках, когда я выхожу из себя, потому что ученики разговаривают и отвлекаются от учебного процесса». По словам студентов, они до сих пор ещё не нашли для себя ответа на вопросы, как поддерживать внимание учащихся в течение длительного времени, как побуждать интерес к своему предмету.

8 человек (это были студенты 3 курса) в первые дни работы, по их словам, испытывали большое напряжение как до урока, так и после того, что, естественно, мешало установлению контакта с классом. В качестве примера приведём высказывания двух студентов: «Я пришла давать свой первый урок и так волновалась, что на доске написала предложение с ошибкой. Ученики заметили эту ошибку. Один мальчик встал и спросил, правильно ли написано это слово. Я увидела эту ошибку, исправила её, но продолжать урок не смогла, так как сильно разнервничалась, и ушла из класса»; «Когда я пришёл в класс, всё плыло перед глазами, я смотрел на учеников и не видел их. Сейчас напряжение первых дней постепенно проходит».

Как показывают наши наблюдения, беседы с руководителями практики, студенты-практиканты испытывают большие затруднения в поведении бесед с учащимися и их родителями. Отметим, что эти беседы связаны в основном с такими критическими ситуациями, как нарушение дисциплины или неадекватное поведение учащихся по отношению к студенту-практиканту. Так отмечалось: «Не могу управлять беседой, когда говорю с учеником о его поведении на уроках». Четыре практиканта указали, что ученики встретили их настороженно, недостаточно приветливо, поэтому трудно было найти общий язык с классом: «После урока один ученик сказал, что их учительница проводит урок лучше, чем я», «Общая атмосфера в классе была напряжённой. Ученики избегали моего взгляда, отказывались отвечать на вопросы, не хотели вступать в контакт со мной».

Как скоро установили студенты контакт со своим классом? Ответы показывают, что в этом отношении наблюдаются различия в сроках. Так, уже через неделю, по их словам, установили контакт два студента; для четверых человек понадобилось почти три недели; восемь студентов нашли с классом общий язык через месяц. Пять студентов не наладили контакт и к концу практики. Остальные практиканты не определили, наблюдался у них контакт с классом или нет.

Таким образом, для большинства студентов-практикантов установить подлинный контакт с классом оказалось сложной задачей. Об этом свидетельствуют приёмы и методы, с помощью которых студенты пытались наладить общение. Выяснилось, что будущие педагоги пользовались, главным образом, дисциплинарными способами общения: замечаниями, выговором перед классом, опросом тех, кто разговаривает, пересаживанием учеников, что, как известно, не может обеспечить эффективного сотрудничества учителя с детьми, поскольку в основе такого контакта лежит наказание. Только три человека указали на свои попытки усовершенствовать свои отношения с учащимися, организовать самоуправление, чтобы сами учащиеся решали вопросы о поведении.

Данные исследований показывают, что установление контакта с классом действительно сложная задача [1; 2]. В связи с этим возникает необходимость обучения студентов соответствующим умениям. Для определения видов и содержания коммуникативных умений мы опросили десять опытных учителей по тем же вопросам, что и практикантов.

Как и следовало ожидать, ответы педагогов отличаются от ответов студентов. Как правило, преподаватели говорили не столько о том, какие трудности испытывают, сколько о том, какую предварительную работу проводят, чтобы поддерживать со школьниками контакт на уроке, избегать обострения отношений с ними, о построении уроков в целом. Как следствие такого стиля работы – тесный контакт с учащимися. Инициативу в общении проявляет не только учитель, но и школьники. Опытные учителя, в отличие от студентов, максимум внимания уделяют подготовке к общению с учащимися на уроке, а в процессе непосредственного контакта учитывают индивидуальные особенности школьников, предупреждают возможности возникновения осложнений с детьми. Таким образом, в установлении контактов большое место отводится процессам предвидения и планирования. Также параллельно нами определялось изменение структуры понимания студентами учащихся на протяжении всей педагогической практики. Практикантам (120 человек) предлагалось фиксировать в дневниках свои наблюдения первой недели подработки (первый и пятый дни), второй недели (одиннадцатый день) и третьей (семнадцатый день). После завершения подработки были составлены психолого-педагогические характеристики учащихся.

Анализ материала проводился с точки зрения понимания ученика как системы, в которой выделяется три уровня: индивидуальный, субъективный и личностный. К индивидуальному уровню относятся конструктивные, метаболические и нейродинамические особенности организма. В качестве высшей интеграции индивидуальных свойств выделяются темперамент и задатки. Высший уровень человека – личностный. Разделение человеческих свойств на эти три группы относительно, так как они являются характеристиками человека как целого. Студенты наиболее часто характеризуют учащихся как субъекта деятельности, главным образом учебной. Несмотря на изменения в соотношении отражения индивидуальных, субъективных и личностных характеристик в зависимости от сроков общения, преобладание субъективных свойств сохраняется на всех этапах подработки.

Среди фиксируемых свойств личности учащегося реже всего встречаются индивидуальные характеристики. С увеличением срока общения с учащимися фиксирование индивидуальных свойств студентами ещё более уменьшается. Личностные свойства учащихся практиканты в своих дневниках отмечают только в конце первой недели. Количество названных студентами свойств личности ученика в течение всей практики медленно, но неуклонно возрастает.

Рассмотрим содержание отражения студентами каждого ученика как индивида, субъекта и личности. На протяжении первых недель подработки студенты отражают в записях преимущественно те индивидуальные свойства школьника, которые входят в структуру субъекта учебной деятельности: характеризуют скорость течения познавательных процессов учащегося (медленно думает, воспринимает мгновенно), а также стиль его учебной деятельности (часто отвлекается, приступает к работе без промедления, не может сразу сосредоточиться).

К исходу третьей недели, кроме названных ранее, студенты фиксируют в дневниках те индивидуальные качества учащегося, которые связаны с характеристикой общения и входят в структуру его личности: обидчивый, болезненно чувствительный к замечаниям и т. п.

Сложные индивидуальные свойства, входящие в структуру личности учащихся (например, повышенный контроль учебной деятельности или явление

реминисценции) студенты не воспринимают. Между тем без учёта индивидуальных черт невозможно формировать индивидуальный стиль деятельности учащегося, трудно обеспечить воспитывающий и развивающий характер обучения.

В период первой недели подработки студенты воспринимают кроме названных индивидуальных свойств, входящих в структуру учебной деятельности, такие субъективные свойства, как усвоение учеником знаний, учебные навыки и умения. Во время второй недели подработки у студентов появляются условия многопланового общения с детьми, более полного и глубокого их изучения: будущие учителя самостоятельно проводят уроки, беседуют с родителями, участвуют во внешкольной работе.

Большая часть отмеченных в дневниках особенностей проявления психики ребёнка как субъекта учебной деятельности характеризует его индивидуальное развитие: особенности процессов мышления, особенности памяти и её виды, особенности воображения.

На более поздних этапах обучения (третья неделя подработки) фиксируются субъективные свойства, как любознательность, логичность, остроумие. Студенты фиксировали и одарённость школьника. Постепенно практиканты отмечают и такие особенности, которые характеризуют его не только как субъекта учебной деятельности (дисциплинированность на уроке, учёбе), но и как личность (энергичный, проницательный, целеустремлённый). Но подобные характеристики встречаются крайне редко. Позднее студенты характеризуют личностные свойства учащихся, которые связаны с мотивами и целями учёбы, входящие в структуру личности школьника. В этот же период студенты отмечают черты характера, в которых выражается отношение школьников друг к другу, при этом мотивы общения называются редко, совсем не указываются цели, способы общения и виды деятельности, в которых проявляются названные коммуникативные черты школьников.

Характеризуя отношение учащихся к общественной деятельности, студенты называли только внешние данные проявления этого отношения (всегда выполняет поручения, активно занимается общественной деятельностью в классе). Мотивов, целей общественной деятельности студенты не называют.

Анализ материалов исследования позволил выявить некоторые особенности понимания студентами учащихся. При традиционной организации педагогической практики ученик воспринимается студентами преимущественно как субъект учебной деятельности. Практикант отражает те индивидуальные свойства школьника, которые входят в структуру его субъективных свойств. Субъективные свойства, входящие в структуру личности, фиксируются очень редко. Характеристики на учащихся, составленные студентами в конце педагогической практики, подвергались корреляционному анализу. На этой основе была построена корреляционная плеяда, в которой представлены отражаемые студентами взаимосвязи отдельных индивидуальных, субъективных и личностных свойств ученика. Корреляционная плеяда подтверждает вывод о том, что центральное место в структуре понимания студентом ученика занимает его субъективные свойства, учебные компетенции. Среди субъективных свойств центральное место в структуре понимания студентом учащегося занимают познавательные процессы, которые наиболее тесно взаимосвязаны с волевыми свойствами, а также отношением к учёбе, учебными интересами и коммуникативными свойствами. Менее тесно связаны между собой индивидуальные свойства, статус ученика, его отношение к труду, рефлексивные черты характера.

Опираясь на полученные материалы, мы сформулировали следующие рекомендации по обучению студентов общению с учащимися:

1. На практических занятиях по педагогике и психологии целесообразно давать задания по планировке предстоящих бесед с учащимися и их родителями, воспроизведению тех ситуаций, которые чаще всего вызывают стрессовые состояния (опрос, оценивание ответа, беседа с нарушителями дисциплины, беседы с родителями таких учеников и т.д.). При этом необходимо усилить профессиональную подготовку будущих учителей в вопросах информационной, общекультурной компетенций [4-6].

2. Следует разъяснить студентам, насколько важно для успешного общения с учащимися изучить их индивидуальные психологические особенности, а также знакомить будущих педагогов с методами изучения этих особенностей.

3. Во время педагогической практики студентам необходимо знакомиться с приёмами, методами и условиями успешного общения опытных педагогов с учениками, изучать причины, которые обычно ведут к нарушению контакта с детьми.

4. Условием разностороннего отражения студентами индивидуальности учеников является организация коллективных творческих дел на основе учебной, трудовой и общественной деятельности.

Библиографический список

1. Агаримова В.К., Валиева П.В., Рубанова Е.А. Дидактические основы повышения эффективности бакалавров на практических занятиях как условие эффективной профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; 1 (68): 12 – 13.
2. Асильдерова М.М., Батырова Б.Г. *Семейные традиции как фактор социализации детей*. Дагестанский государственный педагогический университет. Махачкала, 2018.
3. Рагимханова Л.К., Батырмурзаева У.М., Муталибов А.Ш. Структура и типология постановочных упражнений. *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе. Материалы региональной научно-практической конференции*. 2018: 105 – 109.
4. Кузнецов А.А., Зенкина С.В. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды. *Информатика и образование*. 2009; 6: 3 – 11.

- Захарова Т.Б., Зенкина С.В., Сурхаев М.А. Актуальность введения курса «Информатизация управления образовательным процессом» в методическую подготовку будущих учителей информатики. *Информатика и образование*. 2011; 5 (223): 46 – 52.
- Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность*: учебное пособие. Москва, 2018; Сер. 65 Образовательный процесс.

References

- Agaragimova V.K., Valieva P.V., Rubanova E.A. Didakticheskie osnovy povysheniya `effektivnosti bakalavrov na prakticheskikh zanyatiyakh kak uslovie `effektivnoy professional'noy podgotovki. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 12 – 13.
- Asil'derova M.M., Batyrova B.G. *Semejnye tradicii kak faktor socializatsii detej*. Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Mahachkala, 2018.
- Ragimhanova L.K., Batiymurzaeva U.M., Mutalibov A.Sh. Struktura i tipologiya postanovочnykh upravlenij. *Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannykh yazykov v shkole i vuze. Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2018: 105 – 109.
- Kuznecov A.A., Zenkina S.V. Uchebnik v sostave novoj informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Informatika i obrazovanie*. 2009; 6: 3 – 11.
- Zaharova T.B., Zenkina S.V., Surhaev M.A. Aktual'nost' vvedeniya kursa "Informatizatsiya upravleniya obrazovatel'nym processom" v metodicheskuyu podgotovku buduschih uchitelej informatiki. *Informatika i obrazovanie*. 2011; 5 (223): 46 – 52.
- Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informacionnaya kompetentnost'*: uchebnoe posobie. Moskva, 2018; Ser. 65 Obrazovatel'nyj process.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 378.147

Alexeeva S.N., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru
Antipina U.D., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru
Dmitrieva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru

THE VALUE OF THE LATIN LANGUAGE AND BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "PATHOLOGICAL PHYSIOLOGY". The article examines the significance of the Latin language, which is used today as an international scientific language in a number of biomedical disciplines and nomenclatures and which is studied and used by doctors and medical workers from all over the world. Therefore, it is absolutely obvious that any specialist working in the field of medicine possesses the principles of education and understanding of Latin medical terminology. In this paper, the problems arising from the assimilation of medical terminology and their further use in the study of various medical disciplines, including pathophysiology, are studied. The authors believe that due to a significant decrease in the number of hours of practical classes in the Latin language, a problem arises when students learn special medical terminology, which is why students are at a loss when interpreting the results of diagnostic criteria in a patient. In this regard, it is necessary to carefully analyze the problem to identify the causes and eliminate them.

Key words: Latin, medical terminology, pathophysiology, assimilation, difficulty, clinical terminology.

С.Н. Алексеева, канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru
У.Д. Антипина, канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru
О.Н. Дмитриева, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПАТОЛОГИЧЕСКАЯ ФИЗИОЛОГИЯ»

В статье рассматривается значение латинского языка, который является в данное время международным научным языком в медико-биологических дисциплинах и номенклатурах, а также используется врачами и медицинскими работниками всего мира. В связи с этим любой специалист, работающий в медицинской области, должен владеть медицинской терминологией, основанной на латыни. В данной работе изучаются проблемы, возникающие при усвоении медицинской терминологии и их дальнейшего использования при изучении различных медицинских дисциплин, в том числе патофизиологии. Авторы считают, что в связи со значительным уменьшением количества часов практических занятий по латинскому языку возникает проблема при усвоении студентами специальной медицинской терминологии, что является причиной того, что студенты затрудняются при интерпретации результатов диагностических критериев у больного. В связи с этим возникает необходимость тщательного анализа возникшей проблемы для выявления причин и их устранения.

Ключевые слова: латинский язык, медицинская терминология, патофизиология, усвоение, трудность, клиническая терминология.

Латинский язык – это один из древних письменных индоевропейских языков. Многие современные языки использовали латинский алфавит как основу для своей письменности. Сегодня на латыни никто не разговаривает, он считается мёртвым языком, но его влияние на мировую цивилизацию сохраняется до сих пор. Следует также отметить, что многие языки произошли именно от латинского языка.

Нет пути в медицине без латинского языка, т. е. при овладении профессии врача необходимо усвоение специальной медицинской терминологии на латинском языке. Главная особенность современной медицинской терминологии заключается в её многовековом использовании латинского языка. Поэтому изучению латинского языка следует придать особое значение с первого дня учёбы в медицинском вузе, так как хотя латинский и греческий языки считаются мёртвыми языками, в профессиональной сфере врачей они «оживают» [1].

Современная медицинская терминология включает более 500 тысяч терминов. Овладение столь большим количеством терминов очень сложно и трудно [2].

Медицинская терминология включает три раздела:

1) Анатомическая терминология. Для обозначения областей тела, органов и их частей, различных понятий в анатомии пользуются специальными терминами на латинском языке, список которых называют анатомической номенклатурой (*Nomina Anatomica*).

2) Клиническая терминология состоит из греко-латинских дублетных обозначений больного организма. Сюда относятся также все процессы и явления,

методы диагностики и лечения, названия медицинских приборов, т. е. то, что относится к больному организму. Некоторые термины представляют собой готовые слова из латинского или греческого языков, часть терминов образуются с помощью префиксов, суффиксов. Сегодня насчитывают около 1500 клинических терминов, из них ядро составляют около 150 терминов [3].

3) Фармацевтическая терминология включает в себя названия лекарственных средств, форм, препаратов, растений. В процессе изучения фармацевтической терминологии студенты усваивают структуру рецепта, оформление латинской части рецепта, химическую номенклатуру на латинском языке, а также латинские названия кислот, оксидов и солей.

В связи со значительным уменьшением количества часов практических занятий по латинскому языку возникает проблема при усвоении студентами специальной медицинской терминологии, что является причиной того, что студенты затрудняются при интерпретации результатов диагностических критериев у больного. В связи с этим возникает необходимость тщательного анализа возникшей проблемы для выявления причин и их устранения.

Цель исследования: изучить проблемы, возникающие при усвоении медицинской терминологии и их дальнейшего использования при изучении различных медицинских дисциплин, в том числе патофизиологии.

Гипотеза исследования заключается в том, что значительное уменьшение количества часов практических занятий по латинскому языку отрицательно влияет на усвоение медицинской терминологии для изучения патофизиологии.

Исследование основывается на анализе результатов анкетирования студентов отделения «Педиатрия» и преподавательского состава кафедры нормальной и патологической физиологии медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

Задачи исследования: оценить степень усвоения медицинской терминологии по результатам проверки остаточных знаний у студентов второго курса, анализировать результаты анкетирования у студентов 2-3 курсов для выявления затруднений в изучении медицинской терминологии и на основе анализа ответа респондентов составить рекомендации по устранению данной проблемы.

Методы и материалы

В исследовании использованы следующие методы, такие как тестирование, анкетирование, интервью, сравнительный метод.

При тестовом контроле студентам предлагаются тесты, состоящие из 20 вопросов с одним правильным ответом. Вопросы тестов включают клинические термины, обозначающие симптомы болезней, обследования, методы профилактики и лечения, т.е. все, что касается больного организма. На изучение клинической терминологии по курсу «Латинский язык» на 1 курсе даётся очень мало практических занятий, за это время студенты должны усвоить достаточное количество клинической терминологии, где преобладают слова и словообразующие элементы древнегреческого языка. В данном разделе обращается внимание на состав и словообразовательную структуру слов, на то общее, повторяющееся, что имеется в структуре и значениях целого ряда одинаковым образом построенных слов. Зная корни слов и значения присоединяемых к ним словообразовательных элементов (суффиксов, приставок), можно без труда понять значение всего термина.

При анкетировании и интервью охвачены студенты 2 и 3 курса отделения «Педиатрия» и преподавательский состав кафедры нормальной и патологической физиологии, с целью выяснения затруднений при усвоении основ медицинской терминологии.

Сравнительный метод используется при анализе показателей остаточных знаний у студентов второго курса после прохождения курса «Латинский язык и основы медицинской терминологии».

Результаты и обсуждение:

В процессе изучения дисциплины «Патологическая физиология» были выявлены следующие трудности: студенты недостаточно знают этимологию клинических терминологий, затрудняются в применении способов словообразования и основосложений, при интерпретации анализов ситуационных задач, показывают недостаточное владение основами клинической терминологии.

Проверка остаточных знаний проводится в 3 семестре у студентов 2 курса в осеннем семестре. Уровень остаточных знаний студентов является одним из показателей качества обучения в вузе. Для проверки остаточных знаний студентов-медиков в медицинском институте СВФУ разработан и продолжает совершенствоваться банк тестовых заданий. В течение пяти лет нами было проведено исследование уровня «выживаемости» знаний. Установлена динамика показателей остаточных знаний студентов для каждого курса в целом и по отдельным дисциплинам. Полученные результаты позволили обнаружить проблемные компоненты образовательных программ и разработать план мероприятий по повышению качества учебного процесса.

ция к снижению качества успеваемости у студентов и среднего балла. Как видно из таблицы, за последние 3 года значительно снизились показатели качества и среднего балла на экзамене и на проверке остаточных знаний, что напрямую связано с уменьшением количества часов практических занятий по латинскому языку и основ медицинской терминологии в отделениях «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Сестринское дело».

Анализ результатов анкетирования студентов 2-3 курсов отделения «Педиатрия» показывает, что 94,3% указали на значимость латинского языка в медицине. В среднем подготовка к латинскому языку в день занимала от 2 до 3 часов и более. Затруднялись в изучении латинского языка – 61,4%, при этом трудно давались следующие разделы: анатомический – 22,9%, клинический – 12,9%. У 98,6% респондентов изучение латинского языка вызывало интерес, в частности все разделы – 32,9%. Довольны результатом усвоения латинского языка 71,4%. В качестве дополнительного источника знаний студентами (64%) использованы словари, учебная литература, интернет-ресурсы [4].

При изучении дисциплины патофизиология знание медицинской терминологии является обязательным элементом. При этом затруднялись в использовании клинической терминологии 39% опрошенных. Интервью с преподавателями кафедры нормальной и патологической физиологии показывает, что студентами не уделяется должного внимания на этимологию слова, студенты не всегда понимают значение термина, часто запоминают механически без смысловой нагрузки термина.

На курсе патофизиологии одним из обязательных заданий по самостоятельной работе студента является заполнение терминологического словаря с обязательным этимологическим разбором. В необходимости заполнения терминологического словаря убеждены 93% студентов, которые понимают необходимость в углубленных знаниях латинского языка, как важного составляющего звена будущей профессиональной деятельности врача. При анализе результатов анкетирования выявлено, что одним из предложений студентов для улучшения усвоения медицинской терминологии при изучении клинических дисциплин стало увеличение аудиторных часов по латинскому языку (54,3%) и обязательное заполнение терминологического словаря во всех изучаемых дисциплинах каждого курса [5].

Заключение

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждается несомненными вышеизложенными фактами и заключается в том, что значительное уменьшение количества часов практических занятий по латинскому языку отрицательно влияет на усвоение медицинской терминологии для изучения патофизиологии.

На основе анализа ответов респондентов составлены следующие рекомендации учебно-методическим советам медицинских вузов: рассмотреть возможность увеличения количества часов по латинскому языку, что в дальнейшем улучшит качество подготовки высококвалифицированных и компетентных специалистов высшим медицинским образованием.

Латинский язык является основой и обязательным элементом обучения таких фундаментальных дисциплин, как анатомия и физиология человека, патологическая анатомия и физиология. Человеческий организм, анатомические органы, образования, функция организма в норме и патологии – всё это имеет своё

Таблица 1

Проверка остаточных знаний по латинскому языку и основам медицинской терминологии

	2014		2015		2016		2017		2018	
	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ
Абсол. успеваемость	100%	100%	100%	100%	100%	100%	98%	96%	98%	96%
Качество	88%	80%	88%	78%	89%	81%	74%	52%	72%	51%
Средний балл	4,6	4,4	4,6	4,1	4,6	4,4	3,7	3,1	3,6	3,1

Результаты проверки остаточных знаний по латинскому языку и основ медицинской терминологии за последние 5 лет показали, что наблюдается тенден-

специальное обозначение, т.е. термин. Без знания этих терминов будет трудно разобраться в дисциплинах, изучаемых в медицинских вузах.

Библиографический список

1. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии: Учебник*. Москва: Медицина, 2002.
2. Болдырева О.Н. *Нет пути в медицине без латинского языка (Non est via in medicina sine lingua Latina)*. Available at: <https://www.informio.ru/publications/id3039/Net-puti-v-medicine-bez-latinskogo-jazyka-Non-est-via-in-medicina-sine-lingua-Latina>
3. Васильева Л.И. *Пособие по латинскому языку. Клиническая терминология: Учеб. пособие*. Минск: ИКО «Галаксиас», 1997.
4. Литвицкий П.Ф. *Патофизиология. Клиническая физиология*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
5. Новицкий В.В. *Патофизиология*. Учебник в 2-х томах. Москва, 2009.

References

1. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii: Uchebnik*. Moskva: Medicina, 2002.
2. Boldyreva O.N. *Net puti v medicine bez latinskogo yazyka (Non est via in medicina sine lingua Latina)*. Available at: <https://www.informio.ru/publications/id3039/Net-puti-v-medicine-bez-latinskogo-jazyka-Non-est-via-in-medicina-sine-lingua-Latina>
3. Vasil'eva L.I. *Posobie po latinskomu yazyku. Klinicheskaya terminologiya: Ucheb. posobie*. Minsk: IKO «Galaksias», 1997.
4. Litvickij P.F. *Patofiziologiya. Klinicheskaya fiziologiya*. Moskva: G'EOTAR-Media, 2010.
5. Novitskij V.V. *Patofiziologiya*. Uchebnik v 2-h tomah. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 21.05.19

УДК 378.1

Biryukova N.V., senior teacher, State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (Tyumen, Russia), E-mail: n.biryukova@bk.ru

CLUSTER METHOD IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS. The article describes the pedagogical capabilities of the cluster method of training in the process of professional training of future specialists. The author necessitates the use of this method in order to develop students' critical thinking, their research competencies and value-semantic attitude to the process of teaching academic subjects. The author comes to the conclusion that the work on clustering is, in fact, a form of organization of quasi-professional activity of students, one of the forms of contextual learning, which simulates the subject and social content of the professional activity acquired by students. The article reveals the basics, features and advantages of the cluster method, emphasizes its sense-developing capabilities. As an example, the researcher considers the use of the cluster method in teaching math to first-year students.

Key words: math, cluster method, critical thinking, contextual learning, professional activity, research competence.

Н.В. Бирюкова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: n.biryukova@bk.ru

МЕТОД КЛАСТЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье описываются педагогические возможности метода кластера в процессе профессиональной подготовки студентов вуза. Автор обуславливает необходимость применения метода с целью развития критического мышления, исследовательских компетенций студентов, формирования ценностно-смыслового отношения к процессу обучения. В статье раскрываются сущность, особенности и преимущества кластерного метода, подчеркиваются его смысло-развивающие возможности. Автор приходит к выводу о том, что организация на учебных занятиях любой формы работы с кластером является, по своей сути, формой организации квазипрофессиональной деятельности студентов. В качестве примера рассматривается применение метода кластера в обучении студентов математике.

Ключевые слова: математика, метод кластера, критическое мышление, контекстное обучение, профессиональная подготовка, исследовательская компетентность.

Сегодня переход высшей школы на качественно новое образование требует совершенно новой формы организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и профессионального становления и развития [1]. Необходимым условием эффективности обучения в вузе является использование современных образовательных технологий и методов. В данной статье речь пойдет о педагогическом методе, основанном на практической деятельности. Это метод кластера, который вовлекает обучающихся в исследовательскую деятельность, развивает вариантность мышления, способность устанавливать все-сторонние связи и отношения; учит мыслить и систематизировать информацию, вызывая при этом интерес.

Кластер – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. В итоге получается структура, которая графически отображает размышления, определяет в наглядной форме информационное поле данного текста [2].

В обучении кластер рассматривается как средство осмысления, фиксации, сохранения и систематизации информации, а также определённого оформления знаний в какой-либо предметной области, их отношения к другим структурам, сферам, областям применения и т. д. В учебном процессе вуза кластерный метод учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в сжатую графическую форму, что формирует у них профессиональное мышление за счёт систематизации и выделения наиболее значимых элементов содержания обучения. Процесс кластеризации является, по сути, свёртыванием мыслительных содержаний, когда разные виды информации интегрируются в наглядный знаковый образ, который, будучи воспринят, влечёт за собой развёртывание и служит опорой для мыслительных и практических действий.

Любая форма наглядной информации, в том числе и кластерная схема, содержит элементы проблемности. Проблемной ситуацией в данном случае выступает интерпретация содержания учебного материала, представление текста с помощью схемо-знаковых моделей. Организация на учебных занятиях любой формы работы с кластером способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой происходит на основе синтеза, обобщения, анализа, свёртывания или развёртывания информации, т. е. с включением активной мыслительной деятельности студента. Таким образом, метод кластера является, по сути, методом активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого – методом контекстного обучения), в котором основной единицей проектирования и развёртывания содержания выступает «ситуация» во всей её предметной и социальной неоднозначности и противоречивости – проблемная ситуация [3].

В ходе работы над составлением кластера у студентов формируются и развиваются следующие умения: умение ставить и отвечать на вопросы, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи и строить умозаключения, переходить от частных к общему, понимать проблему в целом, сравнивать и анализировать, проводить аналогии. Выделенная совокупность умений является технологическим компонентом формирования их исследовательских компетенций, необходимых для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской и профессиональной деятельности.

Метод кластера является одним из методов «технологии развития критического мышления», основной целью которой является расширение мыслительных компетенций [4]. С помощью развития критического мышления можно формировать такие качества обучающихся, как: настойчивость (должны достигать постав-

ленной цели), гибкость (принимать идеи других), поиск компромиссных решений, готовность к планированию (кто ясно мыслит, тот ясно излагает), ученики должны быть готовы исправлять свои ошибки и для продолжения обучения принимать их к сведению [5]. Конструктивную основу данной технологии составляет организация трёх последовательных этапов процесса познания: «Вызов – осмысление – рефлексия». Составление кластеров может организовываться на каждом из этих этапов и служить способом активации умственной деятельности перед изучением темы или формой систематизации материала по результатам его прохождения.

На этапе вызова происходит постановка проблемных вопросов, из памяти «вызываются» имеющиеся знания и представления об изучаемом явлении, процессе, понятии темы. На этапе вызова кластер служит для пробуждения интереса, фиксации собранной информации. Этап осмысления даёт возможность познакомиться с новой информацией, задуматься о природе изучаемого объекта, (причём возможно сообщение информации педагогом или её самостоятельный поиск); в этот момент происходит процесс понимания материала, а использование кластерного метода позволяет сделать его «наглядным». С помощью кластера удаётся структурировать изученный материал. Рефлексивный компонент выступает как фактор организации мышления: студенты закрепляют полученные знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» новых знаний и формирование на его основе собственного аргументированного взгляда на изучаемое. На стадии рефлексии метод кластера выполняет функцию систематизации полученных знаний, позволяет осмыслить и закрепить приобретённую информацию. В итоге каждый из этапов активно способствует развитию навыков критического мышления.

Форма работы при использовании данного метода может быть любой: например, на стадии вызова это может быть индивидуальная работа, где каждый обучающийся создаёт свой собственный кластер; после совместного обсуждения темы, в процессе получения новых знаний, на основе индивидуальных кластеров может быть составлена общая графическая схема.

Критериями оценивания созданных студентами кластерных схем могут быть степень охваченности, структурированности учебного материала; наличие (отсутствие) ключевых слов, логических цепочек, причинно-следственных связей; качество и грамотность оформления; форма представления, оригинальность подхода и другие.

Метод кластера оказывается эффективным путём восприятия и осмысления текстов, что особенно важно для сознательного изучения студентами учебных дисциплин, формирования и развития у них индивидуальных личностных смыслов обучения [6]. Проблема формирования у студентов ценностно-смыслового отношения к процессу изучения предметов (особенно тех, которые являются непрофильными для их направления подготовки) особенно актуальна в педагогической практике; многие студенты считают, что общеобразовательные предметы, такие как математика и др., не влияют на их профессиональную самореализацию и социальный статус. Современному студенту на занятиях с традиционной системой обучения часто бывает скучно и не интересно, нет мотивации к обучению. В связи с этим применение данного метода может стать способом развития у студентов познавательного интереса к предмету, эффективного усвоения учебного материала; формирования ценностных смыслообразующих ориентиров. Активизация процессов смыслообразования в данном случае происходит за счёт включения умственных действий анализа, синтеза, обобщения, систематизации содержания обучения.

Приведём пример использования методического приёма «Кластер» на занятиях по математике со студентами первого курса на примере темы «Функция одной переменной». Данная тема является вводной в курс математического анализа, где понятие функции выражает зависимость одних переменных величин от других; является главным предметом исследования в дифференциальном и интегральном исчислениях, решении дифференциальных уравнений и предельных переходах. Поэтому особенно важно, чтобы изучение данного материала проходило осмысленно и эффективно, способствовало развитию критического мышления обучающихся, стимулировало их творческую активность. Использование приёма кластера в изучении темы становится одним из способов достижения обозначенной цели. Кластер составлялся на этапе «открытия» новых знаний (этапе вызова) и на этапе обобщения и систематизации знаний (рефлексии учебной деятельности).

Изображаем на доске овал, в центре которого пишем «Функция» и предлагаем студентам вспомнить всё, что они знают о функции из школьного курса математики. Вся эта информация оформляется педагогом на доске. Получается первичный кластер (рис. 1).

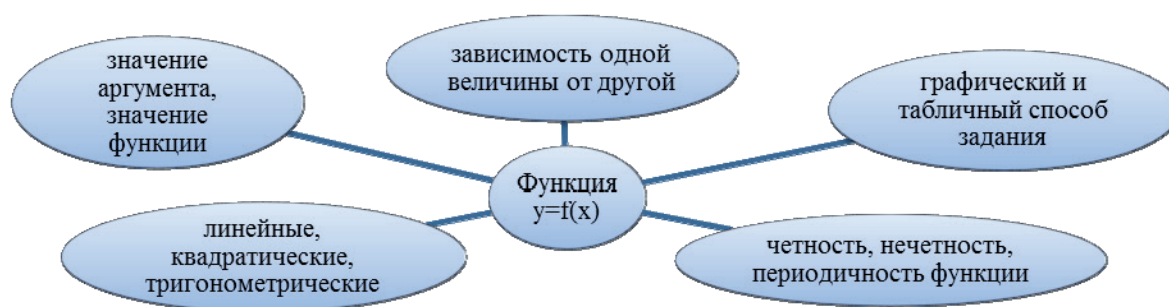


Рис. 1. Кластер на этапе вызова

В процессе реализации фазы вызова студенты могут высказывать любое «знание» по изучаемой теме, причём делая это в свободной форме, без боязни ошибиться и быть исправленным педагогом. Педагог же должен стимулировать студентов к воспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, не критиковать их ответы, даже если они неправильны. Важной задачей педагога является активизация познавательной активности всех студентов. Наблюдение за работой студентов на занятиях показывает, что некоторые из них (с формальным, положительно-аморфным отношением к изучению математики) не прикладывают значительных интеллектуальных усилий, предпочитая дождаться момента, когда другие выполнят предложенное задание. Поэтому важно, чтобы на данном этапе каждый принял посильное участие в работе, целью которой является актуализация собственного опыта. Необходимым условием реализации этапа вызова является фиксация и систематизация информации, полученной в результате свободных высказываний студентов. Это необходимо для того, чтобы они смогли увидеть собранную информацию в «укрупнённой» категориальной форме, при

этом в эту структуру должны были войти все мнения: «правильные» и «неправильные».

После составления первичного кластера переходим к этапу закрепления учебной информации (этапу осмысления). На данном этапе студенты осуществляют контакт с новой информацией, пробуют сопоставить новую информацию с уже имеющимися знаниями и опытом, акцентируют внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения. Поскольку данная тема является большей частью повторением школьного материала, предлагаем студентам самостоятельно поработать с учебником (в нашем случае, И.И. Баврин «Высшая математика») и законспектировать основные понятия темы. Следует отметить, что самостоятельная работа с учебником ускоряет процесс образования комплекса умений и позволяет в рамках обычного занятия осуществлять дифференцированный и личностно-ориентированный подходы к обучению. После выполнения самостоятельной работы по учебнику, мы снова возвращаемся к первичному кластеру, чтобы сравнить определение функции, записанное со слов студентов и сформулированное в учебнике, дополнить свойства и способы задания функций, составить перечень основных элемен-

тарных функций. В результате кластер наполняется новым, более точным содержанием (рис. 2).

Окончательный вариант кластера приобретает на этапе обобщения и систематизации знаний (рефлексии учебной деятельности). Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, для чего это нужно, где это применяется, что об этом необходимо узнать ещё, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и так далее). Но этот анализ оказывается малополезным, если он не обращён в словесную или письменную форму. Именно в процессе вербализации тот хаос мыслей, который был в сознании в процессе самостоятельного осмысления, структурируется, превращаясь в новое знание. Некоторые из суждений других студентов оказываются вполне приемлемыми для принятия как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии.

Отдельное внимание уделяем вопросу практического использования понятия функциональной зависимости в различных областях знаний, расширяем



Рис. 2. Кластер на этапе осмысления



Рис. 3. Отдельный блок кластера

представление студентов о межпредметных связях, проектируем дальнейшую работу по изучению функций. При решении этих задач педагог вовлекает студентов в обсуждение ценностно-смысловых вопросов значимости математики; актуализирует способы применения знаний математики при решении практических задач [6], и тем самым способствует осознанию студентами значимости темы для практического и профессионального применения, формированию личностного смысла в изучении материала. В результате чего выделяется отдельный блок

кластера с примерами функциональных зависимостей в экономике, биологии, агрономии (рис. 3).

В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы. Возможны разные варианты: укрупнение смысловых блоков, выделение ключевых аспектов и т. д. В нашем случае, поскольку тема является вводной в курс математического анализа, обозначим основные виды дальнейшего исследования функций (рис. 4).



Рис. 4. Основные виды исследования функций

Библиографический список

1. Бирюкова Н.В. Метод анализа документов в контексте профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 2 (75): 193 – 195.
2. Мединцева Л.В., Чернова Л.С., Гайворонская И.М. Прием «кластер» как эффективный метод развития критического мышления в начальной школе. *Приоритеты педагогики и современного образования Сборник статей II международной научно-практической конференции*. 2018: 116 – 118.
3. Вербицкий А.А. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования. Монография*. Москва: Логос, 2011.
4. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Способность к критическому мышлению как критерий качественной подготовки будущих бакалавров. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 209 – 211.
5. Якобчук Л.И., Виноградова М.В. Использование элементов технологии развития критического мышления на занятиях по математике у студентов инженерного профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 242 – 246.
6. Бирюкова Н.В. Модель формирования личностного смысла изучения математики у студентов непрофильных направлений. *Агропродовольственная политика России*. 2017; 12 (72): 161 – 164.

References

1. Biryukova N.V. Metod analiza dokumentov v kontekste professional'nogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 2 (75): 193 – 195.
2. Medinceva L.V., Chernova L.S., Gajvoronskaya I.M. Priem "klaster" kak "effektivnyj metod razvitiya kriticheskogo myshleniya v nachal'noj shkole. *Prioritety pedagogiki i sovremennogo obrazovaniya Sbornik statej II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2018: 116 – 118.
3. Verbiцкий A.A. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya. Monografiya*. Moskva: Logos, 2011.
4. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Sposobnost' k kriticheskomu myshleniyu kak kriterij kachestvennoj podgotovki buduschih bakalavrov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 209 – 211.
5. Yakobyuk L.I., Vinogradova M.V. Ispol'zovanie "elementov tehnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya na zanyatiyah po matematike u studentov inzhenernogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 242 – 246.
6. Biryukova N.V. Model' formirovaniya lichnostnogo smysla izucheniya matematiki u studentov neprofil'nyh napravlenij. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2017; 12 (72): 161 – 164.

Статья поступила в редакцию 23.05.19

УДК 374:379.8:357.11(571.17)

Borodina E.M., Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Department of Folk Choral Singing, Kemerovo State Institute of Culture, leading methodologist for the revival, preservation and development of Cossack culture in Kemerovo region (Kemerovo, Russia), E-mail: elena.folklor@rambler.ru

PARENTING BASED ON THE COSSACK TRADITIONS (WITH REFERENCE TO THE CENTER OF COSSACK CULTURE AT KEMEROVO REGION). The article is dedicated to practical Cossack traditions-based parenting experience in Cossack culture centers in Kemerovo Region. Complex educational work of these centers is based in accordance with the developed education scheme of art collectives and is directed at the evolution of interest of children to the history of Siberian Cossacks, military, family, celebrating traditions and folk art. The paper reveals such forms of work as conversation about Cossack traditions, museum education, physical education in sport clubs, lessons in folk collectives and art studios, folk gathering work, taking part in festivals and contests of Cossack culture, free-time forms of conversation during calendar holidays.

Key words: center of Cossack culture, educational work with children, Cossack traditions, holidays and ceremonies, physical training, folklore ensemble.

Е.М. Бородина, канд. культурологии, доц. каф. народного хорового пения, Кемеровский государственный институт культуры, ведущий методист по возрождению, сохранению и развитию казачьей культуры на территории Кемеровской области г. Кемерово, E-mail: elena.folklor@rambler.ru

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ КАЗАЧЬИХ ТРАДИЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ЦЕНТРОВ КАЗАЧЬЕЙ КУЛЬТУРЫ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье рассматривается практический опыт воспитания детей на основе казачьих традиций в центрах казачьей культуры Кемеровской области. Комплексная воспитательная работа центров проводится в соответствии с разработанными учебно-воспитательными программами творческих коллективов (объединений) и направлена на развитие познавательного интереса детей к истории сибирских казаков, воинским, семейным, празднично-обрядовым традициям и фольклорному творчеству. Раскрываются такие формы работы, как: беседы по традициям казачества, просмотр фильмов, музейно-педагогические занятия, занятия по физической подготовке в спортивно-игровых клубах, занятия в творческих коллективах и студиях декоративно-прикладного творчества, фольклорно-этнографическая собирательская работа, участие в фестивалях и конкурсах казачьей культуры, досуговые формы общения в период календарных праздников.

Ключевые слова: центр казачьей культуры, учебно-воспитательная работа с детьми, казачьи традиции, праздники и обряды, физическая подготовка, фольклорный ансамбль.

Вопросы религиозного, духовно-нравственного, умственного, физического и эстетического воспитания подрастающего поколения занимали важное место в жизни российского казачества на протяжении всей истории его развития. Воспитание в казачьей семье было важным этапом формирования духовного потенциала молодого поколения. Оно строилось на передаче традиционного образа жизни казачьей семьи, где важным было воспитание казака-воина, защитника Отечества и казаки, будущей матери, хранительницы семейных традиций.

Сегодня передача традиций вышла за рамки казачьей семьи. В современных условиях миссию по изучению и популяризации культурных казачьих традиций во всех регионах России взяли на себя структуры дополнительного образования: военно-спортивные клубы, семейные творческие объединения, а также кадетские корпуса, казачьи классы и др. Огромную работу по воспитанию детей ведут центры казачьей культуры, которые повсеместно стали открываться благодаря Стратегии развития государственной политики РФ в отношении российского казачества. Основными задачами Стратегии являются: развитие механизма государственной службы российского казачества; поддержка интеграционных процессов в российском казачестве; развитие духовно-культурных основ российского казачества [1].

Согласно Концепции формирования центров (отделов) казачьей культуры, войсковых культурно-просветительских центров, утвержденной Протоколом заседания Комиссии от 30.11.2016 № П-121, центры казачьей культуры – это структурные подразделения, в которых занимаются вопросами сохранения, развития и актуализации казачьей культуры. Центр – это постоянно действующая площадка, где осуществляется непрерывный, творческий процесс, базирующийся на самобытной казачьей культуре, и обеспечивается поддержкой членов войсковых казачьих обществ или представительных общественных организаций казаков. Главная задача работы центров казачьей культуры – вернуть историческую память, сохранить и восстановить мужскую воинскую культуру, семейные традиции и духовную часть наследия российского казачества [2].

Приоритетными направлениями деятельности центров казачьей культуры являются:

- поддержка казачьего любительского творчества и профессионального искусства; организация и проведение культурных мероприятий, концертной деятельности; научное, методическое и кадровое обеспечение деятельности по сохранению, развитию казачьей культуры;
- организация работы с казачьей молодежью, приобщение её к культурному наследию российского казачества, включая долгосрочные культурно-просветительские программы (лекции, семинары, творческие лаборатории, мастер-классы, тренинги и т. д.), вовлечение участников в образовательный процесс;
- возрождение, сохранение и развитие традиций, обычаев и обрядов, одежды и художественных промыслов и ремесел;
- научные исследования наследия российского казачества [2].

В 2018 году при поддержке Департамента культуры и национальной политики Кемеровской области Государственное автономное учреждение культуры «Кемеровский областной центр народного творчества и досуга» (ГАУК «КОЦНТД»),

в лице директора Орловой Натальи Валериевны и ведущего методиста отдела фольклора по возрождению, сохранению и развитию казачьей культуры на территории Кемеровской области и фольклорно-этнографической работе Бородин Елены Михайловны, открыл четыре муниципальных центра казачьей культуры: «Станица Анжерская (г. Анжеро-Судженск)», «Станица Чебулинская» (посёлок городского типа Верх-Чебула), «Станичники» (Кемеровский район), «Родова» (г. Междуреченск).

Открытию центров казачьей культуры предшествовала огромная работа, которая заключалась в формировании концепции работы Центров казачьей культуры, формировании материальной базы, создании музейных комнат традиционной казачьей культуры, выделении и оформлении кабинетов для занятий. В работе созданных муниципальных центров казачьей культуры основной упор был сделан на воспитание детей, подростков и молодежи в творческих коллективах казачьей направленности, для чего потребовалась организация детско-юношеских коллективов-спутников взрослых самодеятельных казачьих ансамблей и хоров, долгое время уже ведущих свою творческую деятельность.

Для обучения и воспитания детских разновозрастных групп объединёнными усилиями специалистов ГАУК «КОЦНТД» г. Кемерово, руководителей творческих коллективов центров казачьей культуры и местных казачьих обществ во главе с атаманами был разработан комплекс программ, направленных на приобщение детей к активной творческой деятельности путём освоения казачьего песенного фольклора, в том числе сибирского, изучение праздников, обрядов, семейно-бытовых традиций, декоративно-прикладного творчества, а также совершенствование физической подготовки.

В настоящее время в каждом центре казачьей культуры Кемеровской области реализуется несколько направлений творческой деятельности в детских творческих коллективах и объединениях.

Знания вновь приходящих детей в области истории и традиций российского казачества руководители казачьих творческих коллективов обычно характеризуют как поверхностные, в связи с чем руководители центров казачьей культуры Л.В. Осипова («Станица Чебулинская», посёлок городского типа Верх-Чебула), В.В. Панов («Станичники», Кемеровский район), С.С. Кононов («Родова», г. Междуреченск), Е.А. Маркина («Станица Анжерская, г. Анжеро-Судженск») разработали особый подход к «погружению» детей в мир казачьего фольклора и народных традиций. С этой целью было продумано содержание и разработаны формы воспитательной работы, призванные развивать познавательный интерес детей к истории сибирских казаков, воинским, семейным и празднично-обрядовым традициям. К ним относятся:

- беседы по традициям казачества;
- просмотр мультипликационных, художественных и документальных фильмов;
- музейно-педагогические занятия;
- занятия по физической подготовке в спортивно-игровых клубах;
- занятия в творческих коллективах и студиях декоративно-прикладного творчества;
- фольклорно-этнографическая собирательская работа;

Таблица 1

Направления творческой деятельности

№№	Направление работы	Творческий коллектив (объединение) возрастные группы
1.	Народно-песенное творчество и фольклор	детские ансамбли казачьей песни (7-13 лет) фольклорный театр (8-13 лет)
2.	Хореографическое творчество	детские хореографические ансамбли (9-12 лет)
3.	Музыкально-инструментальное творчество	инструментальные ансамбли (3-6 лет, 9-13 лет)
4.	Декоративно-прикладное творчество	группы дошкольного возраста (3-6 лет) группы младшего школьного возраста (7-10 лет) группы среднего школьного возраста (11-13 лет)
5.	Клубы домоводства	участницы детских коллективов (9-13 лет)
6.	Спортивно-игровые клубы	группы младшего школьного возраста (7-10 лет) группы среднего школьного возраста (11-13 лет)
7.	Фольклорно-этнографическая экспедиционная работа	участники фольклорных коллективов среднего школьного возраста (11-13 лет)

- участие в фестивалях и конкурсах казачьей культуры;
- досуговые формы общения в период календарных праздников.

Для воспитанников первого года обучения всех направлений казачьих центров проводятся беседы по темам: кто такие казаки, какова роль казаков в истории России и Сибири, в чём состояла специфика службы казаков и отличия в форме казачьих разных регионов, каковы воинские и семейные традиции казаков. Беседы подкрепляются просмотром сборника мультимедийных фильмов «Казаки» и художественных фильмов с казачьей исторической тематикой: «Степан Разин» (1939 г.); «Ермак» (1996 г.); «Казачья быль» (1999 г.) и др.

При участии казачьих обществ в центрах казачьей культуры открыты музейные комнаты, где дети знакомятся с историей и бытом местных казаков. В музейных комнатах представлены экспозиции, созданные на основе региональных этнографических экспонатов конца XIX – начала XX вв. Многие из предметов материальной культуры казачества детям не знакомы, среди них: рубель (предмет домашнего быта для выколачивания (стирки) и глажения белья); чесалка (предмет в форме гребня для расчески льна); ухват (приспособление, при помощи которого ставятся в печь горшки или чугуны); ступа (сосуд, в котором при помощи песта измельчается или растирается соль, перец и др.); садник (широкая лопата на длинном черенке, предназначенная для отправки хлеба или пирога в печь); жернова (парный круг, в виде ручной мельницы); бондарные предметы (бочки, кадки и т.д. для хранения жидких или сыпучих продуктов.) и др.

Особый интерес мальчики проявляют к коллекциям оружия, в которых представлены: топорик (молоток боевой), чекан (небольшой топорик с вытянутым обухом), киевец или «киевец» (холодное оружие ударно-дробящего типа на рукояти с клювообразным лезвием), палица (метательное оружие из прочных сортов дерева), кистень (легкое подвижное оружие в виде гири); пернач – разновидность булавы – (холодное оружие ударно-дробящего действия), меч стальной и меч двуручный (клинковое оружие), сабля, бердан (однозарядная винтовка) [3], винтовка гренадёрская, лук со стрелами, ружье, [4, с. 54 – 55].

Воспитанники центров казачьей культуры принимают активное участие в традиционных казачьих играх и спортивных состязаниях. Поэтому для физического воспитания мальчиков и девочек работают спортивно-игровые клубы, где идёт планомерное теоретическое изучение и практическое освоение физических упражнений для развития гибкости и ловкости (потягушки, кудельки, саженьки, заломы рук и кистей), практическое обучение различным видам ходьбы (на носках, пятках, на внешней и внутренней стороне стопы); бега (приставными шагами левым/правым боком, с высоким подниманием бедра, с захлестыванием голени назад, скрещивая ноги); гимнастическим упражнениям (наклоны, движения рук, движения ног, прыжки, выпады, движения тела) и т. д. Такие занятия способствуют формированию у ребят внимательности, физической подвижности и выносливости.

Воспитание девочек проходит в клубах женского домоводства, где им рассказывают о семейных традициях и роли женщины в казачьей семье. Девочек обучают правилам хорошего тона, отношению к старшему поколению. Большое внимание уделяется рукоделию, девочек обучают вышивке крестом и гладью, вязанию кружев и салфеток, плетению, изготовлению оберегов, домоводству.

Огромную воспитательную работу в центрах казачьей культуры Кемеровской области ведут руководители детских ансамблей казачьей песни А.Л. Чуверов (ансамбль «Станица», г. Анжеро-Судженск); Д.Д. Наумова (ансамбль «Богатца», пгт. Верх-Чебула); С.С. Кононов (ансамбль «Подковка, г. Междуреченск). Программы по изучению казачьего фольклора, разработанные ими и реализуемые в рамках творческой деятельности детских ансамблей казачьей песни, рассчитаны на три года обучения. Цель таких программ – воспитание детей на исконных традициях российского казачества, раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка через приобщение его к ценностям традиционного народно-песенного творчества казаков. Поскольку основное направление работы в детских народно-песенных коллективах определяет творческий вектор освоения фоль-

клорных песенных образцов в процессе целенаправленного вокально-хорового воспитания, в воспитательно-образовательном процессе основными являются задачи, обучающие основам гигиены голосового аппарата, певческого дыхания, исполнительским особенностям казачьей песенной культуры; развивающие индивидуальные музыкальные способности детей, эмоциональное восприятие, образное мышление, творческий потенциал ребёнка; воспитывающие эстетический вкус, навыки сценической культуры, любовь к Родине через изучение патристических песен.

Первый год обучения в ансамблях казачьей песни направлен на общекультурное развитие детей (музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти), приобретение начального комплекса певческих навыков и народной вокально-речевой фонации на основе звонкости и лёгкости детского тембра. Во второй год обучения детей в коллективах проводится работа над следующими вокально-техническими навыками: выравнивание звучания гласных на всём диапазоне голоса, укрепление певческого дыхания, развитие чёткой дикции, выразительности слова и чистоты интонирования; развитие вокального слуха. Третий год обучения связан с закреплением и совершенствованием певческих навыков и элементов исполнительской техники, дальнейшим развитием подвижности голоса, выразительности пения, техники цепного дыхания и пения а-сальто. В результате планомерного учебно-творческого процесса освоения казачьих песен и концертной деятельности у участников детских казачьих коллективов воспитывается осознанное творческое отношение к народной музыкальной культуре казаков, расширяется представление детей о музыкально-поэтическом языке песен и их образно-смысловом строе, развиваются индивидуальные творческие способности и исполнительское мастерство.

В процессе творческо-исполнительской и собирательской работы постоянно расширяется репертуар детских фольклорных ансамблей. Дети осваивают исторические, воинские, свадебные и плясовые песни, записанные от казаков станичников Кемеровской области [5; 6]. Участниками детских казачьих коллективов наиболее любимы такие песни военно-патристического содержания, как «Если хочешь быть военным», «Мы с тобой казаки», «Во саду дерево цветёт», «Как у нашей сотни», «Проезжала конница», «По горам карпатским», «Черный ворон» и др.

Руководители коллективов отмечают огромную заинтересованность 9-12-летних мальчиков в овладении навыками игры на музыкальных инструментах – гармонии, балалайке, шумовых. Участвуя в коллективном музицировании и музыкальном соприкосновении песен, дети удовлетворяют свои индивидуальные музыкальные запросы, интересы, привыкают действовать в исполнительском коллективе согласованно. Таким образом, занятия в ансамблях казачьей песни оказывают благоприятное воздействие на развитие певческих, музыкально-инструментальных творческих умений, а также музыкально-эстетическое и духовно-нравственное воспитание ребят.

Беседы и рассказы о казачьих традициях позволяют включать в творческую деятельность детских фольклорных ансамблей фрагменты казачьих ритуалов и обрядов, таких как «Первое посажение казачонка на коня» (ЦКК «Станица Анжерская», г. Анжеро-Судженск, 2018 г.), «Первые штаны» (ЦКК «Станичники», Кемеровский район, 2018 г.), «Проводы казака на службу» (ЦКК «Станица Чебулинская», пгт. Верх-Чебула, 2019 г.) и др.. Для реконструкции казачьих обрядов используются материалы научных работ М.А. Жигуновой, Е.Я. Аркина (г. Омск) [7], полевых исследований В.М. Щурова (г. Москва) [8], Н.И. Бондаревой, А.В. Мамеевой (г. Барнаул) [9], Е.М. Бородинной (г. Кемерово).

Изучение празднично-обрядовой системы и приуроченного к нему фольклора в центрах казачьей культуры способствует возрождению многих традиционных праздников казачества Сибири. Например, на Зимние Святки дети вместе с руководителями с огромным удовольствием обходят с поздравлениями дома, славят каждого хозяина песнями, желают благополучия. С этой целью дети заранее учат обрядовые календарные песни, своими руками делают маски.

От Рождества до Крещения в центрах казачьей культуры проводятся вечерки, участники которых играют, танцуют, поют казачьи песни. Такая досуговая форма общения детей и взрослых является эффективной для развития межличностных отношений современных детей.

Ребятам – участникам казачьих коллективов – очень нравятся шумные и сытные казачьи Масленичные увеселения. На празднике они исполняют масленичные песни, частушки, принимают активное участие в массовых играх и спортивных состязаниях, таких как: перетягивание каната, бой без рук, бой мешками, прыжки в длину и высоту, хождение на ходулях. Участие детей в таких праздниках позволяет им узнать много нового и интересного об общественной жизни и развлечениях казаков-станичников.

Ежегодно детские фольклорные ансамбли казачьей песни принимают участие в межрегиональном фестивале-конкурсе казачьей культуры «Кузнецкая воляница», учредителем которого является департамент культуры и национальной политики Кемеровской области; организаторами – государственное автономное учреждение культуры «Кемеровской областной центр народного творчества и досуга», Кемеровское отделение казачьего общества Сибирского войскового казачьего общества и муниципальные органы управления культуры Кемеровской

области. В условиях фестиваля-конкурса дети соревнуются в конкурсе казачьей песни, вместе со взрослыми участвуют в творческих и спортивных мастер-классах. Такое масштабное мероприятие создаёт условия для дальнейшего развития детских коллективов казачьей песни, приобщает их к духовной культуре казаков и обогащает целостное представление о воинских традициях сибирских казаков.

Подводя итог рассмотрению вопроса воспитания детей на основе казачьих традиций в центрах казачьей культуры Кемеровской области, следует отметить, что центры проводят активную деятельность по воспитанию детей на основе изучения истории, традиций и культурного наследия казаков. Анализ опыта их работы позволяет сделать вывод, что комплексная воспитательная работа с детьми проводится в соответствии с планами работы центров и разработанными учебно-воспитательными программами творческих коллективов. Практикуемые казачьими центрами формы работы с детьми способствуют воспитанию духовно-нравственной, физически развитой и творчески мыслящей личности. Главные показатели положительной динамики воспитательной деятельности центров казачьей культуры связаны с улучшением микроклимата в детских коллективах, наличием духовного единения детей и взрослых на основе этнокультурных традиций российско-сибирского казачества.

Библиографический список

1. *Стратегия развития российского казачества до 2020 года и последующий период*. Available at: <https://studylib.ru/doc/3705436/strategiya-razvitiya-rossijskogo-kazachestva-do-2020-goda-i>
2. *Концепция формирования центров (отделов) казачьей культуры, войсковых культурно-просветительских центров*. Available at: <https://www.mkrf.ru/documents/kontsepsiya-formirovaniya-tsentrov-otdelov-kazachey-kultury-voyskovykh-kulturno-prosvetitskikh-ts/>
3. Соловьев А.И. *Оружие и доспехи. Сибирское вооружение: от каменного века до средневековья*. Новосибирск: INFOLIO-Press, 2003.
4. *Информационно-аналитический отчет о деятельности клубных учреждений Кемеровской области*. Кемерово, 2018: 64.
5. Бородин Е.М. *Казачьи песни Кемеровской области: сб. мат-лов фольклорных экспедиций*. Зап. нот., сост. вступ. ст. и коммент. Е.М. Бородин. Кемерово: КемГАКИ, 2002.
6. *Сибирскими морозами калены*. Репертуарный сборник из цикла «Фольклор Кузбасса». Кемерово, 2010.
7. Аркин Е.Я. *Запевае казак песнь: песни казачьих станиц Омской*. Омск: Наследие. Диалог-Сибирь, 1999.
8. Щуров В. *Песни алтайских казаков: сборник*. Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2010: 100 [63] с.: нот. + CD.
9. Бондарева Н.И., Мамеева А.В. *Проснулася да станица: культурно-бытовые традиции чарышского казачества*. Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2006.

References

1. *Strategiya razvitiya rossijskogo kazachestva do 2020 goda i posleduyuschij period*. Available at: <https://studylib.ru/doc/3705436/strategiya-razvitiya-rossijskogo-kazachestva-do-2020-goda-i>
2. *Kontsepsiya formirovaniya centrov (otdelov) kazach'ej kul'tury, voyskovykh kul'turno-prosvetitel'skikh centrov*. Available at: <https://www.mkrf.ru/documents/kontsepsiya-formirovaniya-tsentrov-otdelov-kazachey-kultury-voyskovykh-kulturno-prosvetitskikh-ts/>
3. Solov'ev A.I. *Oruzhie i dospehi. Sibirskoe vooruzhenie: ot kamennogo veka do srednevekov'ya*. Novosibirsk: INFOLIO-Press, 2003.
4. *Informacionno-analiticheskij otchet o deyatel'nosti klubnykh uchrezhdenij Kemeroovskoj oblasti*. Kemeroov, 2018: 64.
5. Borodina E.M. *Kazach'i pesni Kemeroovskoj oblasti: sb. mat-lov fol'klornyh 'ekspeditsij*. Zap. not., sost. vstup. st. i komment. E.M. Borodinoj. Kemeroov: KemGAKI, 2002.
6. *Sibirskimi morozami kaleny*. Repertuarnyj sbornik iz cikla «Fol'klor Kuzbassa». Kemeroov, 2010.
7. Arkin E.Ya. *Zapevaet kazak pesn': pesni kazach'ih stanic Omskoj*. Omsk: Nasledie. Dialog-Sibir', 1999.
8. Schurov V. *Pesni altajskikh kazakov: sbornik*. Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2010: 100 [63] s.: not. + CD.
9. Bondareva N.I., Mameeva A.V. *Prosnulas' da stanica: kul'turno-bytovye tradicii charyshskogo kazachestva*. Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2006.

Статья поступила в редакцию 22.05.19

УДК 378.14

Buhreyeva E.A., student, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: buhreeva@yandex.ru

Kuzmina O.V., Cand. of Culturology, senior lecturer, Head of Department of Directing of Theatrical Performances and Events, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: kuzmina.o.v@bk.ru

Petrov V.V., senior teacher, Department of Directing of Theatrical Performances and Events, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: (Kemerovo, Russia), E-mail: petrov.art@bk.ru

THE USE OF THE CONCEPT OF "INTERPRETATION OF LITERARY TEXT" IN THE CREATIVE WORK OF THE SCREENWRITER-DIRECTOR OF FESTIVE FORMS OF CULTURE. The article reveals the practical importance of screenwriting. Definitions of such concepts as "interpretation", "literary text" are considered. The interpretation of the literary text is considered in the context of "figurative transformed literary text in the synthesis of arts". The article also analyzes features of the use of the concept of "interpretation of literary text" as one of the creative methods of creating a scenario of festive forms of culture. The work gives a brief analysis of the principles of work with the interpretation of the literary text of the screenwriter-director of festive forms of culture. The article analyzes scientific research in the field of cultural studies, art history, festive forms of culture. The author substantiates the idea that literary text, which is the basis of the scenario of festive forms of culture, directly affects the value of the new created material and the quality of its implementation within the framework of theatrical performances and holidays.

Key words: interpretation of literary text, screenwriting, direction of festive forms of culture.

Е.А. Бухреева, студентка, каф. режиссуры театрализованных представлений и праздников, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: buhreeva@yandex.ru

О.В. Кузьмина, канд. культурологии, доц. зав. каф. режиссуры театрализованных представлений и праздников, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: kuzmina.o.v@bk.ru

В.В. Петров, ст. преп. каф. режиссуры театрализованных представлений и праздников, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: petrov.art@bk.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА» В ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЕ СЦЕНАРИСТА-РЕЖИССЕРА ПРАЗДНИЧНЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается практическая значимость сценарного мастерства. Рассматриваются определения таких понятий, как «интерпретация», «художественный текст». Интерпретация художественного текста рассматривается в контексте «образного преобразованного литературного текста в синтезе видов искусств». Также в статье анализируются особенности использования понятия «интерпретация литературного текста» как одного из творческих методов

создания сценария праздничных форм культуры. Дается краткий анализ принципам работы с интерпретацией литературного текста сценариста-режиссера праздничных форм культуры. В статье дан анализ научных изысканий в области культурологии, искусствоведения, праздничных форм культуры. Обосновывается мысль о том, что литературный текст, который является основой сценария праздничных форм культуры, непосредственно влияет на ценность нового созданного материала и качество его реализации в рамках театрализованного представления и праздников.

Ключевые слова: интерпретация литературного текста, сценарное мастерство, режиссура праздничных форм культуры.

Проблема интерпретации литературного текста – одна из дискуссионных проблем, которая на сегодняшний день является актуальной и, на наш взгляд, в полной мере не имеет своего окончательного разрешения.

«Литература является не только средством познания человека и явлением, которое влияет на действительность» [1]. Это один из видов коммуникации – своего рода диалог, который соединяет автора, читателя и даже целые поколения. Именно так осуществляется постижение смысла, заложенного непосредственно в самом тексте.

«Смыслопорождение» непосредственно связано с таким понятием, как интерпретация, которая сегодня применяется в следующих сферах: математика, психология, культурология, лингвистика и искусство, в том числе и праздничные формы культуры.

Несомненно, интерпретация является одним из основных методов создания произведения искусства, и часто она используется из-за стремления оригинального подхода к трактовке используемого материала. На наш взгляд, это утилитарный, формальный подход, который заключается в задаче донести информацию, не подразумевая её смысловой нагрузки и адресата (читателя, зрителя). Тогда, из-за отсутствия определённых знаний, может возникнуть «конфликт» между интерпретатором и автором исходного художественного произведения. Поэтому необходимо знать принципы работы с литературным текстом, соблюдать смысловые и авторские границы.

Ещё в античности предпринимались попытки выяснить, в чём состоит специфика художественной литературы.

Проблема понимания литературного текста анализировалась Ю. Лотманом [2], М. Бахтиным в работе «Эстетика словесного творчества» [3], В. Лукиным. В работе «Художественный текст: основы лингвистической теории» [4]. Проблему литературного текста как объекта интерпретации в работе сценариста праздничных форм культуры рассматривали такие авторы, как О.И. Марков в работе «Сценарная культура режиссёров театрализованных представлений и праздников» [5], С.И. Гавдис «Основы сценарного мастерства» [6], А.В. Кушнир «Художественный текст как объект интерпретации в различных видах и жанрах искусства» [1], Е.Ю. Филиппова «Способы интерпретации литературного произведения» [7].

Рассматривая интерпретацию литературного произведения в контексте работы сценариста праздничных форм культуры, мы можем сказать, что литературное произведение, которое является фундаментом сценария, представляет особую ценность.

Работа сценариста-режиссера праздничных форм культуры – это особая область искусства, требующая особых навыков и нестандартного подхода в решении поставленных задач. Творчество сценариста театрализованных представлений и праздников, конечным продуктом творческой деятельности которого является создание такой драматургии праздничного действия, которая в момент её сценического воплощения создаст особый художественный мир празднуемого события [2].

Режиссёр и сценарист театрализованных представлений, праздников могут выступать и чаще всего выступают в одном лице. Это одна из специфических особенностей деятельности режиссёра театрализованных представлений. Поэтому, сценарист-режиссёр подчиняет все части сценического произведения единому идейно-художественному решению, которое возникло в соответствии с авторским видением поднимаемой проблемы литературного произведения и согласуется с неким единством в его душе.

Сценарист-режиссёр работает с разнообразным текстом: классическими или современными литературными произведениями, поэтому нам необходимо учитывать актуальные тенденции развития такого искусства как литература. Сценаристу-режиссёру необходимо понимать не только то, какую задачу ставил перед собой автор литературного произведения, которое является основой сценария будущей программы, но и то, насколько эта задача координируется с сегодняшним днём. Поскольку сценарий обязательно должен резонировать со временем, быть актуальным для конкретной аудитории театрализованного представления или праздника.

«Сценарно-педагогическое моделирование поведения аудитории является одной из функций работы над сценарием театрализованных представлений и праздников» [5]. Оно необходимо для того, чтобы сделать театрализованные представления и праздники более эффективными формами воспитания личности.

Таким образом, сценарист-режиссёр праздничных форм культуры является «носителем общей человеческой культуры», идёт в ногу со временем, задаёт актуальные вопросы, анализирует современные проблемы, определяет значимость предстоящего события для предполагаемой аудитории, их интересы в сегодняшнем дне и мире в целом, выявляет круг волнующих аудиторию проблем и определяет задачи и цели, которые учитывает в разработке сценария праздничных форм культуры. То есть аккумулирует представленные особенности литературного текста непосредственно в своей творческой работе.

«А если ещё и сам художественный материал, представляющий собой общественно-политическую, воспитательную и познавательную ценность, будет основой сценария, тогда результат работы – создание вдвойне мощного инструмента развития такой тенденции, как максимальное соучастие и сопереживание зрителей-участников» [5].

Творчество сценариста-режиссера театрализованных представлений во многом отличается от работы театрального драматурга, который на первоначальном этапе работы уже имеет готовый материал, следует заметить, что это при условии, если мы говорим о традиционном подходе работы с текстом. «Таким образом, перед сценаристом праздничных форм культуры «открыта» творческая фантазия и неограниченный полёт мысли. Мы имеем в виду, что сценарист для своей работы может выбрать любой многожанровый материал и создать уникальный, собственный текст» [8].

Говоря о творческом процессе работы над сценарием в области праздничных форм культуры, мы можем сделать вывод, что сценаристу присущ особый метод мышления, который определяет особенности отбора материала и работы с ним. Таким образом, сценарист может творчески соединять разные по содержанию и форме разные материалы, в том числе и литературные тексты, и, как следствие, создать новое произведение – литературный сценарий.

«Сценарист выражает себя через словотворчество, а интерпретация – это один из основных методов создания «нового» произведения (сценария) и работы с текстом в целом. Это многоступенчатый этап, который предполагает процесс создания своего произведения, своей мысли, ассоциации в связи с прочитанным» [8].

В переводе с латинского «интерпретация» – это «разъяснение», «истолкование». А. Есин в своей работе «Принципы и приёмы анализа литературного произведения» приводит следующее определение, которое применительно непосредственно к литературе: «интерпретация – это толкование художественного произведения, постижение его смысла/идеи/концепции» [9]. Интерпретация неразрывно связана с текстом и его пониманием. При истолковании художественного произведения (читателем, сценаристом, рецензентом, композитором, режиссёром и др.) предполагается раскрытие авторского замысла и на этой основе создание собственного смысла, собственной трактовки произведения, что позволяет говорить о собственной творческой интерпретации.

Само понятие «интерпретация», на наш взгляд, имеет следующую структуру: текст – чтение – понимание – интерпретация. Стоит отметить, что данная схема является лишь отправной точкой в изучении интерпретации литературного текста в контексте нашей темы.

Интерпретация литературного произведения предполагает особый подход и углублённую работу с текстом: постижение, истолкование смысла, содержания, идеи, концепции, стиля, принципов художественной структуры. На данный творческий метод непосредственное влияние оказывает жизненный опыт интерпретатора и его культура чтения.

«Данный метод заключается в образном преобразовании литературного текста, где автор придаёт новое, звучащее значение, а не в «сухом», узком пересказе сюжета» [8].

Создавая «новый» текст, сценарист праздничных форм культуры реализует право на собственный творческий почерк и оригинальность образного мышления. Но, стоит отметить, что он, как автор, который использует непосредственно первоисточник, обязан сохранять авторский стиль и замысел, и лишён этических оснований подменять литературный текст своим произведением.

«Сценаристу праздничных форм культуры необходимо понимать не только то, какую задачу ставил перед собой автор литературного произведения, но и насколько эта задача координируется с сегодняшним днём. Сценарий праздничных форм культуры обязательно должен резонировать со временем и быть актуальным для конкретной аудитории» [5].

Чтобы учесть данные нюансы и отразить специфику работы режиссёра-сценариста над сценариями праздничных форм культуры, мы составили следующую схему: текст – чтение – анализ текста – интерпретация текста (внесение «факта» и «документа») – новый текст (сценарий).

В результате разработки данной схемы нами были сделаны следующие выводы: использование приёма интерпретации активизирует познавательную деятельность сценариста праздничных форм культуры: развитие восприятия, мышления, памяти, речи и воображения, что особенно важно для профессиональной культуры сценариста. Культура сценариста, интерпретатора связана с сохранением в «новом» тексте авторской мысли.

Чтобы сценарий и, как пример реализуемой формы, само театрализованное представление было близко конкретной аудитории, даже если мы знаем, что создаём сценарий, например, для учителей, все же их объединяет одно – их профессиональная сфера деятельности, но в жизни у них могут быть свои интересы, даже сфера их профессиональной деятельности имеет отличия: учитель музыки, рисования, русского языка, математики и т. д.

«Поэтому сценаристу-режиссеру крайне важно для своей работы накопить и в последствии отобрать такой художественный материал, который был бы близок каждому участнику действия и не оставил никого равнодушным. Разнообразие материала будет напрямую или косвенно отражать проблемы в рамках данного события. В качестве художественного материала могут выступать все виды и жанры литературы и искусств: поэзия, художественная проза, драматургия, изобразительное искусство, кинофрагменты, художественное фото, музыка, танец, пластика, цирковое и эстрадное искусство и другие виды» [5].

Работая с разными видами искусства, интерпретируя их, сценарист тем самым придает художественному тексту (сценарию) неповторимый авторский почерк.

Таким образом, художественный текст является «образным преобразованным литературным текстом в синтезе видов искусств». Ему придается новое значение: текст по-новому «прочитывается» «новым» автором, то есть интерпретатором – в нашем случае интерпретатор является сценаристом. Так, художественный текст – «продукт» интерпретации сценариста.

Именно поэтому составленная нами схема отражает специфику не только интерпретации литературного текста, но также и работу с многообразием средств искусств, и соединение их в один законченный литературный сценарий. Интерпретация здесь – процесс, сопутствующий верности понимания, которое проецируется на общепринятое, шаблонное, но тем не менее неточное, искажающее «прочтение» литературного произведения.

Предложенная нами схема является лишь первым этапом анализа произведения, который не заостряет внимание на более детальный подход к изучению материала и использованию его на практике – в работе над сценарием. Она отражает общие сведения анализа текста в работе сценариста-режиссера праздничных форм культуры.

Итак, «интерпретация литературного произведения и работа сценариста праздничных форм культуры неразрывно связаны между собой. Работа с текстом и словом – главное направление творческой работы сценариста» [5]. В своей деятельности он «подвергает» текст интерпретации, соединяет литературный текст с разными видами искусства. Бережное отношение к тексту, с которым он работает – важный аспект в творческой составляющей сценариста [10].

Таким образом, работа над текстом – это не механическая компоновка отдельных кусков, будь то литературного произведения или документального

текста, а «смысловое слияние разножанрового материала с помощью приёмов монтажа» [5].

Автору театрализованных представлений и праздников «приходится» «пропускать через себя» огромное количество материала, найденного при изучении литературных источников, музейных экспозиций и архивных документов, извлечённого из рассказов очевидцев, просмотров кинофильмов и видеозаписей, анализа опыта прежних постановок по соответствующим темам – поясняет известный режиссёр театрализованных представлений и праздников А.Д. Силин.

Художественность массового театрализованного представления тесно связана с искусством как важнейшим средством идейно-эмоционального воздействия на личность. Речь идёт не о воспитательном воздействии искусства вообще, в том числе и использовании литературного текста в сценарии театрализованных представлений и праздников, не о пропаганде искусства, а именно о внесении искусства как элемента художественности в мероприятие, о его использовании как выразительного средства в контексте художественно-творческой работы сценариста-режиссера праздничных форм культуры.

Литературный текст наполняет сценарий и постановку яркими красками, образностью.

Понятие художественности будущей программы определяется сценарием. Основные показатели художественности – это реализация в нём основных принципов образного отражения жизни художественного материала, а в том числе и литературного текста.

Образность и выразительность придают сценарию необыкновенную силу идейно-эмоционального воздействия.

Интерпретация различных «видов искусства», в том числе и литературных произведений, происходит не просто как процесс понимания, а сама интерпретация приобретает художественный характер, что предполагает целостность активного самообнаружения (идея, замысел, работает мышление, восприятие) и личностно-индивидуальное отношение к явлению (произведению, автору). Таким образом, сценарист-режиссёр не просто «передаёт», «отражает» чужой голос, а преобразует его в самом материале искусства, т.е. мы находим актуальные художественные формы, в которых будет отражено наше понимание искусства: сценарии в различных формах праздничной культуры.

Это очень важный аспект в творческой работе сценариста: только в совокупности смыслов разных видов текстов сценарист сможет добиться наиболее яркого, эмоционально насыщенного, художественно значимого сценария.

Библиографический список

1. Кушнир А.В. *Художественный текст как объект интерпретации в различных видах и жанрах искусства*. Available at: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/7255/A.V.%20Кушнир.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Лотман Ю. *Избранные статьи*. Available at: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman-selection.htm>
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Available at: <https://www.libfox.ru/375783-mihail-bahtin-estetika-slovesnogo-tvorchestva.html>
4. Лукин В. *Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд-во «Ось-89», 2005.
5. Марков О.И. *Сценарная культура режиссера театрализованных представлений и праздников*. Available at: [http://gendocs.ru/v42049/markov_o.i._сценарная_культура_режиссера_театрализованных_представлений_и_праздников](http://gendocs.ru/v42049/markov_o.i._sценарная_культура_режиссера_театрализованных_представлений_и_праздников)
6. Гавдис С.И. *Основы сценарного мастерства*. Available at: <https://studfiles.net/preview/2973546/>
7. Филиппова Ю. *Способы интерпретации литературного произведения*. Available at: <https://infourok.ru/statya-priyomi-interpretacii-hudozhestvennih-proizvedeniy-na-urokah-literaturi-579425.html>
8. Бухреева Е.А. *Интерпретация художественного текста как творческий метод работы сценариста праздничных форм культуры*. Available at: <https://student.eee-science.ru/listing/interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta-kak-tvorcheskij-metod-raboty-stsenarista-prazdnichnyh-form-kultury/>
9. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. Available at: <https://studfiles.net/preview/3911534/>
10. Кузьмина О.В. *Принципы сценарных технологий: работа над текстом*. Available at: https://interactiveplus.ru/ru/article/463249/discussion_platform

References

1. Kushnir A.V. *Hudozhestvennyy tekst kak ob'ekt interpretacii v razlichnykh vidakh i zhanrah iskusstva*. Available at: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/7255/A.V.%20Kushnir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Lotman Yu. *Izbrannyye stat'i*. Available at: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman-selection.htm>
3. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Available at: <https://www.libfox.ru/375783-mihail-bahtin-estetika-slovesnogo-tvorchestva.html>
4. Lukin V. *Hudozhestvennyy tekst: Osnovy lingvisticheskoy teorii. Analiticheskij minimum*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izd-vo «Os'-89», 2005.
5. Markov O.I. *Scenarnaya kul'tura rezhissera teatralizovannykh predstavlenij i prazdnikov*. Available at: [http://gendocs.ru/v42049/markov_o.i._сценарная_культура_режиссера_театрализованных_представлений_и_праздников](http://gendocs.ru/v42049/markov_o.i._sценарная_культура_режиссера_театрализованных_представлений_и_праздников)
6. Gavdis S.I. *Osnovy scenarnogo masterstva*. Available at: <https://studfiles.net/preview/2973546/>
7. Filippova Yu. *Sposoby interpretacii literaturnogo proizvedeniya*. Available at: <https://infourok.ru/statya-priyomi-interpretacii-hudozhestvennih-proizvedeniy-na-urokah-literaturi-579425.html>
8. Buhreeva E.A. *Interpretatsiya hudozhestvennogo teksta kak tvorcheskij metod raboty stsenarista prazdnichnyh form kul'tury*. Available at: <https://student.eee-science.ru/listing/interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta-kak-tvorcheskij-metod-raboty-stsenarista-prazdnichnyh-form-kultury/>
9. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Available at: <https://studfiles.net/preview/3911534/>
10. Kuz'mina O.V. *Principy scenarnykh tekhnologij: rabota nad tekstom*. Available at: https://interactiveplus.ru/ru/article/463249/discussion_platform

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 378

Sorokina E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: karpanina.elena@yandex.ru
Gulyakin D.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: dvgti@yandex.ru

SOCIO-CULTURAL TRENDS OF MODERN HIGHER TECHNICAL EDUCATION. Today, in the new rapidly developing socio-cultural changes caused by the influence of the factors of socio-economic development of our society, the priority of developing the personal potential of a future specialist in the conditions of a modern technical university is more relevant than ever. The socio-pedagogical function of a modern technical university, which provides the process of educating a specialist, plays a transformative role in modern society. Thus, the educational potential of a modern technical university today is the degree of development of its capabilities in shaping the personality of a future specialist, realized through all aspects of activity, function, including the educational one itself. The success of the process of educa-

tion in a technical university is determined by the degree of professional and social maturity of the student, the level of formation of his professional and social character, which in turn depends on how the student perceives the educational impact or influence, what is his own activity in the formation of the qualities of the future specialist.

Key words: technical university, education, socio-pedagogical function, socio-cultural conditions, the formation of personality, educational environment.

Е.Н. Сорокина, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, E-mail: karpanina.elena@yandex.ru
Д.В. Гулякин, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, E-mail: dvvggti@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня, в новых стремительно развивающихся социокультурных изменениях, обусловленных действием факторов социально-экономического развития нашего общества, приоритет развития личностного потенциала будущего специалиста в условиях современного технического университета как никогда актуален. Социально-педагогическая функция современного технического университета, обеспечивающая процесс воспитания специалиста, играет преобладающую роль в современном обществе. Таким образом, воспитательный потенциал современного технического университета сегодня — это степень развитости его возможностей в формировании личности будущего специалиста, реализующихся через все стороны деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную. Успех процесса воспитания в условиях технического университета определяется степенью профессиональной и социальной зрелости студента, уровнем сформированности его профессионального и социального характера, что в свою очередь зависит от того, как сам студент воспринимает воспитательное воздействие или влияние, какова его собственная активность в деле формирования качеств будущего специалиста.

Ключевые слова: технический университет, воспитание, социально-педагогическая функция, социокультурные условия, формирование личности, образовательная среда.

Приоритетная роль человеческого капитала — актуальная идея, которая последние годы является объектом активного обсуждения политическим руководством страны, правительственными экспертами, она также нашла своё отражение и в посланиях Президента на Федеральному Собранию. Осуществление идеи предполагается в виде «национальных проектов», а это фактическое направление национальных приоритетов дальнейшего развития государства (образование, здравоохранение, жилищное строительство, социальные проблемы села).

По разным оценкам, дефицит молодых инженеров, экономистов и руководителей, а также других специалистов с высшим техническим образованием только в строительной отрасли на сегодня составляет свыше 100 тыс. человек. Как отмечают исследователи [1], недостаток качества человеческого капитала в функциональном и территориальном аспектах ощущается практически на всех уровнях квалификации технических специалистов, что является одной из главных причин низкой в некоторых отраслях научно-технической и инновационной активности в России. Как результат глобализации, немаловажную роль играет единое мировое образовательное пространство, способствующее миграции высококвалифицированных технических специалистов и потоков знаний в страны с развитой экономикой и инновационной инфраструктурой. Отсутствие отечественных инновационных технологий также предполагает снижение привлекательности некоторых технических профессий для граждан нашей страны, способствуя привлечению дешевой иностранной рабочей силы (рабочих низкой квалификации). Таким образом, комплексная проблема текущего и перспективного обеспечения потребностей различных отраслей в технических кадрах усугубляется.

Национальный проект в сфере образования для решения образовавшихся проблем выделяет две группы мер — направление бюджетных ресурсов на повышение оплаты труда молодых специалистов, с одной стороны, и осуществление структурных реформ в образовательном процессе. Сегодня молодой специалист, выпускник технического университета, оказавшись в реальных экономических условиях рынка труда, подвергается активным воздействиям жесткой рыночной конкуренции, где он должен найти спрос на свою рабочую силу, выдержать конкуренцию на рынке труда.

Определяющими факторами в обеспечении успешного трудоустройства молодого специалиста, согласно исследованиям [2], являются:

- адаптированность молодого специалиста к быстро изменяющимся условиям производства;
- высокая профессиональная мобильность, готовность при необходимости усвоить для себя профессию в соответствии с требованиями современного рынка труда;
- универсализация или освоение нескольких специальностей и производственных операций.

В современных условиях от современного специалиста постоянно требуется осуществление социального выбора, подвижность реакции на социально-профессиональные предложения, изменения способов деятельности, поиск новых форм участия в жизни общества. Характер, направленность, цели становления молодого специалиста как активных субъектов общественных отношений, в значительной степени влияют на качественные характеристики (культурные, социальные, информационные, экономические) перспективы развития общества [3; 4; 5].

Таким образом, коренные социально-экономические изменения, развивающиеся рыночные отношения требуют формирования новой личности профессионала в технических сферах нашего общества [2].

Значительную трансформацию претерпевают также требования к профессиональным знаниям выпускников технических вузов: происходит их многократное расширение, углубление, периодическое обновление.

Можно сказать, что технический университет сегодня приобретает новые функции и обновляет уже традиционные [6]. В связи с этим, важно определить

новую социально-педагогическую функцию системы профессионального образования в современной педагогике, что влечёт за собой значительные обновления роли и значения профессионального образования. Одним из факторов усиления обновления являются условия интеграции России в мировое экономическое и образовательное сообщество [6]. Следует также отметить, что ключевые идеи, принимаемые мировой системой образования, не идут вразрез с ментальными основами Российского государства, а лишь повышают профессиональную мобильность и социальную защищённость личности.

Таким образом, социально-педагогическая функция современного технического университета — прежде всего его «преобразующая роль в обществе, обеспечивающая процесс воспитания современного специалиста в условиях социокультурных изменений, обусловленных действием факторов социально-экономического развития» [6].

Так, закон «Об образовании» буквально трактует: «образование = воспитание + обучение» [6]. Это фактически означает, что «неотъемлемой составляющей образования является воспитание», также нельзя не обнаружить явный акцент на понятие «воспитание», которое находится перед «обучением».

Таким образом, получение образования в условиях современного технического университета не должно сводиться исключительно к передаче знаний и переучиванию, оно должно изменять отношение человека к окружающей его профессиональной, социальной, культурной и географической среде, обеспечить пригодность будущего специалиста к деятельности в меняющихся условиях труда и производства, способствовать формированию гибкого мышления и установок на диалог и сотрудничество [8].

Стремительное изменение условий жизни сделало окончательно бесперспективным определение воспитания как передачу жизненного опыта от старших поколений к младшим. Исследования воспитания как социального явления в теории социализации подрастающего поколения показывают, что традиционная позиция «вателя духовного мира личности», «инженера человеческих душ» для современного педагога, по крайней мере, нереальна многими отвергается [4].

Современное воспитание уже не мыслится как «передача опыта», однако понимается как процесс индивидуально-личностного становления на основе событийности (В.И. Слободчиков), ситуативной и неадаптивной активности (В.А. Петровский), педагогического взаимодействия (Н.Ф. Радионова и др.).

Говоря о назначении и сущности воспитания студентов в условиях технического университета сегодня, можно выделить несколько относительно принципиальных позиций. Например, традиционный подход — это воспитание, направленное «на целенаправленное формирование личности студента в соответствии с заданным общественным идеалом» [7]. Другая позиция отстаивает «взгляд на студента как сложившуюся личность, которая не нуждается во внешнем воспитательном воздействии» [7].

Современная психолого-педагогическая наука и практика отстаивает более приоритетное значение понимания воспитания «как средства, направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности, максимально полного освоения ею материальных и духовных ценностей, культурой общественного бытия» (И.А. Зимняя, Н.И. Кочетов, Ю.М. Орлов, В.И. Слободчиков и др.) [8].

Результаты исследовательской работы, анализ литературы, материалов конференций, выводы научных разработок по проблемам воспитания студентов в условиях технического университета, позволяют дать формулировку некоторым основополагающим концептуальным выводам [8]:

1. Воспитание студентов современного технического университета как целенаправленный процесс социализации личности является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса.

2. Суть современного понимания воспитания студентов базируется на личностной и культурологической основе: всемерное содействие полноценному развитию личности в неповторимости её облика посредством приобщения к культуре социального бытия во всех её проявлениях: профессиональной, нравственной, гражданской, семейной и т.д.

3. Воспитание студентов технического университета есть интерактивный процесс, в котором достижение положительных результатов обеспечивается усилиями обеих сторон: как педагогов, так и воспитуемых.

4. Процесс воспитания в условиях современного технического университета должен обеспечиваться профессионально подготовленными кадрами.

5. Процесс воспитания должен строиться на основе учёта тенденций и особенностей их личностных проявлений, а также особенностей личностно-значимой для них микросреды [1].

Итоги исследования свидетельствуют также и о том, что очевиден факт радикальной смены ценностных приоритетов у студенчества в современном обществе. Прежде всего, это переориентация с общественных на индивидуальные ценности, это также возрастание самооценки личности. Несомненно, важным здесь является падение престижа таких ценностей, как гражданственность, патриотизм, коллективизм, труд, что явно отражает «глубокую перестройку духовного мира» современного студента [8].

Важно отметить, что в новых формирующихся социокультурных условиях, приоритетным направлением в высшем образовании является «развитие личностного потенциала» будущего специалиста, «ориентированного на перспективу жизненного развития и изменения» [3, с. 23].

Тем самым, формирование образовательной среды подготовки выпускника, является для современного технического университета главным механизмом выполнения «социально-педагогически значимой функции воспитания» [6, с. 44].

При этом существенно возрастают требования и к профессиональной компетентности преподавателя [9].

Таким образом, воспитательный потенциал современного технического университета сегодня – это степень развитости его возможностей в формировании личности будущего специалиста, реализующихся через все стороны деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную.

Успех процесса воспитания в условиях технического университета определяется степенью профессиональной и социальной зрелости студента, уровнем сформированности его профессионального и социального характера, что в свою очередь зависит от того, как сам студент воспринимает воспитательное воздействие или влияние, какова его собственная активность в деле формирования качеств будущего специалиста.

Библиографический список

1. Карпанина Е.Н., Ронь И.Н. Обоснование системного подхода к воспитанию будущих специалистов в вузе. *European Social Science Journal*. 2016; 12-2: 205 – 207.
2. Карпанина Е.Н., Ронь И.Н. Структурно-функциональная характеристика вузовской системы воспитания. *Перспективы науки*. 2017; 5 (92): 84 – 87.
3. Гулякин Д.В. Сущностные характеристики социально-информационной культуры студента технического вуза. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; 1 (105): 4 – 7.
4. Гулякин Д.В. Концептуальные аспекты социально-информационной культуры студента технического вуза. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 1: 208 – 210.
5. *Психолого-педагогические проблемы развития личности в системе многоуровневого профессионального образования*: монография. Под ред. Н.П. Клушиной. Ставрополь: СевКавГТУ, 2009.
6. Пономарев А.В. *Воспитательная среда университета: традиции и инновации*: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.
7. Краевский В.В. Воспитание или образование? Текст. *Педагогика*. 2011; 3: 3 – 10.
8. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в российской системе XXI в.: возможность и реальность. *Воспитать человека*. Москва, 2002: 155 – 158.
9. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога. Политехническая и информационная компетентность*: учебное пособие. Москва, 2018; Сер. 65. Образовательный процесс.

References

1. Karpanina E.N., Ron' I.N. Obosnovanie sistemnogo podhoda k vospitaniyu buduschih specialistov v vuze. *European Social Science Journal*. 2016; 12-2: 205 – 207.
2. Karpanina E.N., Ron' I.N. Strukturno-funktsional'naya harakteristika vuzovskoy sistemy vospitaniya. *Perspektivy nauki*. 2017; 5 (92): 84 – 87.
3. Gulyakin D.V. Suschnostnye harakteristiki social'no-informatsionnoj kul'tury studenta tehnikeskogo vuza. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 1 (105): 4 – 7.
4. Gulyakin D.V. Konceptualnye aspekty social'no-informatsionnoj kul'tury studenta tehnikeskogo vuza. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. 2015; 1: 208 – 210.
5. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya lichnosti v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Pod red. N.P. Klushinoy. Stavropol': SevKavGTU, 2009.
6. Ponomarev A.V. *Vospitatel'naya sreda universiteta: tradicii i innovatsii*: monografiya. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2015.
7. Kraevskiy V.V. Vospitaniye ili obrazovaniye? Tekst. *Pedagogika*. 2011; 3: 3 – 10.
8. Zimnyaya I.A. Obschaya strategiya vospitaniya v rossijskoj sisteme XXI v.: vozmozhnost' i real'nost'. *Vospitat' cheloveka*. Moskva, 2002: 155 – 158.
9. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovaniye professional'noj kompetentnosti pedagoga. Polikul'turnaya i informatsionnaya kompetentnost'*: uchebnoe posobie. Moskva, 2018; Ser. 65. Obrazovatel'nyj process.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 378

Rabadanov M.Kh., Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Rector of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rab_mur@mail.ru
Aliyeva B.Sh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

DEVELOPMENT OF READINESS OF BACHELORS TO EDUCATE THEMSELVES AS ONE OF THE MOST IMPORTANT INDICATORS OF ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES. In the article the urgency and necessity of optimization of independent work in system of preparation of bachelors in the conditions of transition to multilevel education system. The article reveals essential characteristics of the concepts of "competence" (компетенция), "competency" (компетентность) as innovative norms of educational standard of the third generation, which allow to evaluate the results of education taking into account the modern requirements of graduate training. The article reveals pedagogical conditions of formation of bachelors' readiness for self-education, efficiency of competence approach. The use of innovative project methods in the educational work of higher education will improve the quality of education of students of higher education and mastering the skills of professional self-education and personal growth.

Key words: essential characteristics of "competence" and "competency", innovative norm of educational standard, pedagogical conditions, formation of readiness for self-education, competence approach, mastering skills of professional self-education and personal growth.

М.Х. Рабаданов, д-р ф.-м. наук, проф., ректор, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rab_mur@mail.ru
Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ОДНОМУ ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье аргументируется актуальность и необходимость оптимизации самостоятельной работы в системе подготовки бакалавров в условиях перехода на многоуровневую систему образования. Раскрываются сущностные характеристики понятий «компетенция», «компетентность» как инновационные нормы образовательного стандарта третьего поколения, которые позволяют оценивать результаты образования с учётом современных требований подготовки выпускника. В статье раскрываются педагогические условия формирования готовности бакалавров к самообразованию, эффективности компетентностного

подхода. Использование инновационных проектных методов в учебной работе высшего образования будет способствовать повышению качества обучения учащихся высшего образования и овладению умениями профессионального самообразования и личностного роста.

Ключевые слова: ФГОС 3++, педагогические условия, формирование готовности к самообразованию, компетентностный подход, овладение умениями профессионального самообразования и личностного роста.

В условиях перехода на многоуровневую систему образования, Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ориентируют на необходимость усиления и оптимизации самостоятельной работы в системе подготовки бакалавров, это привело к значительному сокращению объема аудиторной нагрузки, т. е. контактной работы с целью освобождения места для их самостоятельной работы (до 50% учебного времени). Вузское образование в значительной степени и в подлинном смысле ориентировано на самообразование, это соответствует новой парадигме образования «Образование через всю жизнь», предполагающей на необходимость формирования готовности к получению образования на протяжении всей жизни. При этом требования к качеству профессионального уровня выпускника вуза остаются достаточно высокими.

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждает «ФГОС 3++» высшего образования, № 76 от 5 февраля 2018 года по направлению подготовки 39.03.02. Социальная работа, где в качестве результата освоения основной образовательной программы высшего образования должны быть сформированы универсальные компетенции, (УК-1, способствующие формированию системного критического мышления), общепрофессиональные (ОПК-1; – способность применять современные информационно-коммуникационные технологии в сфере социальной работы) и профессиональные компетенции (устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, овладение которыми обеспечит готовность действовать будущих социальных работников в изменяющихся условиях, к способности применять теоретические знания для решения практических профессиональных задач и овладению умениями профессионального самообразования и личностного роста» [1].

Переход современной системы образования на деятельностный подход, предполагающей активную позицию обучающегося, на основе «Я – сам учусь», а не меня учат, в зоне первичного внимания находится деятельность самого студента и педагогической основой обучения является «активная познавательная деятельность самого учащегося, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения» [2, с. 46].

Это привело к изменению роли и функций результатов образования и в качестве главной задачи выдвигается – улучшение качества обучения, учебных программ и условий образования, способствующего повышению качества организации учебно-воспитательного процесса вуза, и это достижение более широких целей – улучшение качества субъектов образовательного процесса: обучающего и преподавателя» [3].

На необходимость повышения эффективности образовательного процесса в вузах указывает целый ряд стратегических государственных программ (Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, Национальная доктрина образования Российской Федерации, Концепция долгосрочного прогноза научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2025 года и др.) и нормативно-правовых (Законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.) документов, в которых в качестве главной цели выдвигается необходимость приведения основных параметров существующей системы профессионального образования в Российской Федерации в соответствии с новыми требованиями профессиональной деятельности и нормативными правовыми актами Российской Федерации «потребителя образовательных услуг» [4].

В традиционном Послании Президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию 20 февраля 2019 г. были отражены ключевые направления государственной политики, и в числе приоритетных – образовательная: «К концу 2021 года все школы России должны иметь не просто доступ в сеть, а высокоскоростной интернет. Сейчас нужно 50 или 100 мегабит в секунду, то есть эта скорость должна вырасти минимум в 400 раз. Но именно это должно открыть ребятам к урокам и лекциям известных преподавателей, к конкурсам и к олимпиадам, позволит им существенно нарастить свои возможности, осуществлять совместные онлайн-проекты со сверстниками из других регионов Российской Федерации и из-за рубежа. Должно меняться и образование. В государственных стандартах и программах важно отразить приоритеты научно-технологического развития страны, а федеральные перечни школьных учебников включать действительно лучшие издания. Перед нами стоят масштабные задачи. Мы идём к их решению системно и последовательно, выстраивая такую модель социального, экономического развития, которая позволит обеспечить наилучшие условия для самореализации человека, а значит, дать достойные ответы на вызовы стремительно меняющегося мира, сохранить Россию как цивилизацию, основанную на собственной идентичности на многовековых традициях, на культуре наших народов, ценностях и наших традициях. Добиться поставленных целей мы сможем, разумеется, только объединяя усилия, только вместе при сплоченности общества, готовности всех

нас, всех граждан России достигать успехов в конкретных делах. Такие солидарные перемены всегда осознанный выбор самих людей. Они делают его, когда понимают, что развитие страны зависит именно от них, от результата их труда, когда стремление быть нужным, полезным ценится и поддерживается, когда каждому находится дело по призванию и по душе и, главное, когда есть справедливость, широкое пространство для свободы и равных возможностей для работы, учебы, инициативы и новаторства. Эти условия прорывного развития невозможно перевести в цифры и показатели, но именно они – консолидация общества, включенность граждан в дела страны, общая уверенность в наших силах – являются определяющими для достижения успехов» [5, с. 3].

В связи с этим современному обществу, ориентированному на инновационное развитие, нужны специалисты, современно образованные, умеющие самостоятельно принимать решения, способные к профессиональному самообразованию.

Современная система высшего образования существует и функционирует в условиях социальных противоречий. «В обществе существует понимание необходимости усиления роли системы высшего профессионального образования в жизни общества, в научно-техническом прогрессе, в развитии науки, культуры и остальных сфер жизни. Существует понимание того, что с помощью образования закладывается духовно-ценностная мировоззренческая программа в человеке, а также образование является фактором овладения технологией самостоятельной работы. И система вузовского образования должна соответствовать социальному заказу общества на подготовку компетентных специалистов, способных к смене профессиональной деятельности в соответствии с запросом социально-общественной практикой. Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем студент окончит вуз, уже невозможно «втиснуть» в программы, что актуализирует необходимость овладения методикой самостоятельной работы» [6, с. 8].

Аналитический обзор педагогической литературы позволяет утверждать, что сложный и многоаспектный характер проблемы готовности к профессиональному самообразованию как критерий оценки результатов обучения привлекает внимание ученых смежных отраслей знания.

Система высшего профессионального образования отличается главным образом методикой организации учебной работы обучающихся и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность бакалавров и магистров. Студент сам осуществляет, познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкреплённые самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. Её формы разнообразны – это различные типы домашних заданий: подбор отрывков из литературных и научных текстов по одной из предлагаемых тем. Например, по теме «Методологическая культура преподавателя» необходимо определение критериев уровня методологической культуры преподавателя и подбор методов его измерения. Студенту нужно составить основные положения парадигм образования и определить специфику реализации целей; подготовить обзор научных материалов по проблеме школьного образования (публикации в журналах «Народное образование», «Педагогика», «Вестник ДГУ» и другие. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением их к учебным планам и учебным программам. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Для современной системы профессионального образования актуализируется проблема развития умений самообразовательной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. Любая профессия требует самообразования, но педагогическая – постоянного на протяжении всей жизни. «Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. В основе самообразования лежит непосредственный интерес учащегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала» [7, с. 328].

Таким образом, при формировании у бакалавров готовности к профессиональному самообразованию оценивание должно интерпретироваться как конструктивная обратная связь, как инструмент и технологии, реализующиеся в системе следующих задач:

- активнее привлекать к самообразовательной деятельности студентов, кураторов студенческих групп.
- заложить на кафедре научно обоснованные условия для формирования общекультурных компетенций и систему фонда оценочных средств по выявлению уровня сформированных компетенций;
- создать основу системы оценивания компетенций студентов на различных стадиях обучения на едином подходе квалитетических требований к контрольно-оценочным материалам и процедурам, обеспечить тем самым возможности сопоставимости результатов оценивания и формирования образовательной статистики;
- обеспечить студентам на каждом переходном этапе обучения знание своих стартовых характеристик, мотивируя их к дальнейшему развитию компетенций показывая возможности их карьерного роста при наличии соответствующего уровня владения необходимым набором компетенций;
- развернуть сознание преподавателей в направлении необходимости при обучении студентов использовать широкий спектр современных образовательных технологий, позволяющих не только обеспечивать студентов знаниями, умениями и навыками, но и компетенциями.

Ричард Бояцис, один из основателей концепции компетенций, писал в своей книге, что компетенция – основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы. Бояцис утверждает, что компетенции образуют своего рода иерархию в структуре личности, и каждая компетенция может существовать на различных уровнях: мотивы и черты – на бессознательном, образ «Я» и социальная роль – на сознательном, а навыки на поведенческом. Наконец, компетенции – это обобщенные и глубокие качества личности, отражающие её способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания, умения и опыт, владеть приемами, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях [9].

Мы не представляем, с какими ситуациями могут столкнуться наши ученики в будущем, поэтому надо учить их тому, что они могут применить в любых ситуациях.

Как отмечают исследователи [10 и др.], в проблеме организации учебного процесса основная трудность оценивания уровня сформированности компетенции заключалась в том, что компетенции проявляются только в деятельности студентов: выполнении проектов; решении проблемных ситуаций при недостатке информации и в нестандартных учебных или реальных ситуациях; решении задач, требующих интеграции знания и опыта в сочетании с поведенческими характеристиками обучающегося.

Результаты образования сегодня рассматриваются как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент по завершении всей или части образовательной программы.

Все компетенции социальны по своему содержанию, так как вырабатываются, формируются и проявляются в социуме и призваны помогать людям (специалистам) решать новые проблемы в знакомых и незнакомых ситуациях.

Обоснование педагогических условий реализации компетентностного подхода в социально-гуманитарном образовании, разработка критериев контроля результатов обучения в форме компетенций позволит прогнозировать наилучшее отношение студентов к обучению, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента. Развивая самостоятельность, мотивацию и планирование карьеры, необходимо разработать интегральные оценки, позволяющие установить качество сформированности у студентов по видам работ и степень общей готовности к педагогической деятельности, и степень общей готовности выпускника к трудовой деятельности. Апробирование модели педагогического сопровождения учащихся Дагестанского государственного университета на основе компетентностного подхода происходит при условии обеспечения индивидуальной образовательной траектории, формирования компетенций специалиста через контрольные задания для самостоятельной работы, включающей составление портфолио в форме дневника, портфолио достижений, портфолио-отчёта или портфолио-самооценки. Разработка педагогических технологий, средств, методов и приёмов совершенствования подготовки учащихся и оценки качества последовательного или параллельного изучения социально-педагогических дисциплин, обоснование базисных принципов организации инновационных форм учебных занятий успешно реализуются, если:

- учитываются индивидуально-типологические особенности студента в образовательной деятельности;

- проводится своевременная педагогическая диагностика особенностей самообразовательной деятельности студента;

- создаются программы, включающие в себя разные средства (изучение литературы, самостоятельные упражнения и тренировки, самостоятельное выполнение практических задач, работу с аудиовизуальными средствами), методы (наглядные, словесные, практические) и формы (интерактивные лекции, семинары, тренинги, аутотренинги) активизации самообразовательной деятельности будущих специалистов;

- разрабатываются методологии мониторинга качества профессионального образования, определяется содержание профессиональных, общекультурных, психолого-педагогических компетенций специалиста гуманитарного направления; выявляются условия и механизмы реализации творческо-деятельностного, т. е. компетентностного подхода в национальной системе непрерывного образования;

- используется модель самообразовательной деятельности будущего специалиста, которая включает в себя: цель, задачи, структуру (подразделяющуюся на диагностику, планирование и самоконтроль);

- привлекаются к самообразовательной деятельности студенты, кураторы студенческих групп.

Стандарты третьего поколения «ФГОС 3++ высшего образования и замена действующих основных образовательных программ на компетентностные ставит перед вузами ряд проблем. Какие компетенции формировать, как их формировать, какие образовательные технологии использовать, как и на каких этапах обучения оценивать уровни усвоения студентами тех или иных компетенций, какую форму оценивания достижений по развитию компетенций предложить студентам в ходе обучения? Эти и другие вопросы ещё предстоит нам решать в Дагестанском государственном университете. Контроль результатов обучения в форме компетенций прогнозирует наилучшее отношение студентов к обучению, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента для развития самостоятельности, мотивации и планирования карьеры.

В числе педагогических условий эффективности компетентностного подхода, направленного на формирование готовности к профессиональному самообразованию в Дагестанском государственном университете мы выделяем следующие:

- ориентацию в обучении на развитие профессиональной компетентности, потенциала специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности;

- включение в учебный процесс имитационных ситуаций с профессионально ориентированным содержанием, требующим от студентов его самостоятельного и творческого применения;

- обеспечение возможности для проявления активной социальной позиции студентов, через вовлечение в интерактивные технологии обучения;

- содействие в актуализации потребности в профессиональном и личностном самоопределении, самореализации, рефлексии, самооценке, самоконтроле;

- ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах в ходе практических занятий;

- организация творческой работы студентов, установка на формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности;

- творческое взаимодействие преподавателей и студентов;

- материально-техническое обеспечение деятельности студентов и преподавателей.

Сегодня в мировой и отечественной теории и практике существуют трудности в разработке и оценке компетенций. Это связано с тем, что между понятиями «результаты образования» и «уровни компетенций» существует важное различие. Результаты образования могут быть выявлены и оценены преподавателем различными педагогическими измерительными материалами, а компетенции, как наиболее глубокие личностные качества обучающегося, могут быть оценены только в условиях действия и достаточно высокой мотивации достижения результата этих действий. К сожалению, сегодня общепризнанных методов измерения компетенций отсутствуют. Поэтому оценка уровня освоения компетенций обучающихся и выпускников требует создания инновационной технологии комплексного оценивания совокупности как приобретаемых студентами ЗУН, так социально-личностных и профессионально значимых характеристик, формирующих компетенции будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования*. Приказ Минобрнауки РФ от 05.02.18 № 76 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)»
2. Бадмаев Б.Ц. *Методика преподавания психологии*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2001.
3. *Аналитический обзор международных тенденций развития университетского*. 2019; 6. Available at: [http://charko.ru/narod.ru/jan6\[3\].html](http://charko.ru/narod.ru/jan6[3].html)
4. *Стратегия и Концепция социально-экономического развития России до 2020 года*. Available at: www.glazev.ru/_polit/17/ Гончаров В.Н., Колосова О.Ю.
5. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. *Компетентностный подход как показатель качества подготовки специалиста в вузе*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2011.
6. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 20-05/0910-12. Available at: www.eidos.ru/journal/html
7. Ямбург Е.А. *Демократическая педагогика перемен. Частная школа*. 1996; 6: 24 – 27.

8. Ефремова Н.Ф. *Формирование и оценивание компетенций в образовании*: монография. Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010.
9. Вешнякова С.М. *Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМУ СПО, 1999.
10. Зеер Э.Ф. *Профессионально-образовательное пространство личности*. Екатеринбург: УГПУ, 2002.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki RF ot 05.02.18 № 76 «Ob utverzhdenii gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Social'naya rabota (uroven' bakalavriata)»
2. Badmaev B.C. *Metodika prepodavaniya psihologii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva, 2001.
3. *Analiticheskij obzor mezhdunarodnyh tendencij razvitiya universitetskogo*. 2019; 6. Available at: <http://charko.ru/narod.ru/jan6j3.html>
4. *Strategiya i koncepciya social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii do 2020 goda*. Available at: www.glazev.ru/_polit/17/ Goncharov V.N., Kolosova O.Yu.
5. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. *Kompetentnostnyj podhod kak pokazatel' kachestva podgotovki specialista v vuze*. Mahachkala: IPC DGU, 2011.
6. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. 20-05/0910-12. Available at: www.eidoc.ru/journal/htm
7. Yamburg E.A. *Demokraticeskaya pedagogika peremen*. *Chastnaya shkola*. 1996; 6: 24 – 27.
8. Ефремова Н.Ф. *Формирование и оценивание компетенций в образовании*: монография. Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010.
9. Вешнякова С.М. *Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМУ СПО, 1999.
10. Зеер Э.Ф. *Профессионально-образовательное пространство личности*. Екатеринбург: УГПУ, 2002.

Статья поступила в редакцию 06.06.19

УДК 371.3

Aliev Z.G., senior teacher, Department of the English language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: zerdecs19752001@mail.ru

Tetakayeva L.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru

Agalarova R.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: agalarova77@mail.ru

DEVELOPING STUDENTS' CREATIVITY IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE WEB-QUEST TECHNOLOGY. The article deals with modern technologies in teaching a foreign language, and their main features and aspects. In particular, a quest technology stands out as one of the most popular game and project forms to increase students' creative potential and critical thinking. The authors indicate the most important elements of the quest technology that contribute to development of analytical, creative and intellectual abilities of students, also the stages, structure of the web-quest and its usage in the educational process. One of the important advantages of the web-quest is developing teamwork skills, responsibility and independence in making certain decisions. The article provides a set of relevant Internet-platforms for creating an educational web-quest, its tasks and objectives introduced into lessons and results of the use of the web-quest in the process of teaching a foreign language.

Key words: game and project technologies, educational quest, web-quest, Internet platforms, creative skills.

З.Г. Алиев, ст. преп. каф. английского языка, факультет иностранных языков, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zerdecs19752001@mail.ru

Л.М. Тетакеева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, факультет иностранных языков, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru

Р.И. Агаларова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка, факультет иностранных языков, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: agalarova77@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ

Статья затрагивает вопросы применения современных технологий при обучении иностранному языку, их основные характеристики и направления. В частности, выделяется квест-технология, как одна из востребованных игровых и проектных форм повышения творческого потенциала и критического мышления учащихся. Авторами указываются важнейшие элементы квест-технологии, способствующие развитию аналитических, творческих и интеллектуальных способностей учащихся, а также этапы, структура веб-квеста и вопросы его применения в учебном процессе. Одними из важных преимуществ веб-квеста являются: развитие навыков работы в коллективе, ответственности, самостоятельности при принятии определённых решений. В статье даётся набор актуальных Интернет-платформ для размещения образовательного квеста, его цели и задачи, реализуемые в ходе урока и результаты применения данной технологии в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: игровые и проектные технологии, образовательный квест, веб-квест, интернет-платформы, творческие навыки.

На современном этапе развития отечественной системы образования важной задачей является совершенствование компьютерных технологий и разработка новых, деятельностных форм взаимодействия обучающихся и обучающихся. Интерактивные формы обучения становятся всё более востребованными, они дают возможность привлечь всех участников процесса обучения, реализовать их творческий потенциал, реализовать уже имеющиеся знания и навыки на практике. К данным формам организации обучения относятся следующие: проектная деятельность, интерактивная игра, создание проблемных ситуаций и т. п. Эти формы могут выполняться как отдельно взятые инструменты, а могут сочетаться между собой и варьироваться в процессе планирования преподавателем того или иного вида деятельности учащихся. Особенно удачно они сочетаются в квест-технологии, которая понимается как поиск или игра, участникам которой требуется решить те или иные умственные задачи для преодоления препятствий и продвижения по сюжету. Сюжет заранее определён или же имеет множество исходов, в ситуации, когда выбор может зависеть от действий самого участника [1 – 11].

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам применения современных образовательных технологий позволил определить следующие их основные характеристики: ориентир на достижение высоких образователь-

ных результатов, развитие рефлексивности и критического мышления; переход от репродуктивного характера к проблемности обучения и организации активной познавательной деятельности обучающихся с опорой на их личный опыт; интегрированный характер; учёт в реализации технологий всех видов знаний, выделенных О.Н. Крыловой (информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных) и их структурных компонентов [6]; учёт индивидуальных образовательных потребностей и способностей обучающихся, уровня их развития и здоровья; создание комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала учащихся; содействие созданию ситуации успеха, как субъективного проживания человеком своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития [11]; интерактивность и диалогичность, мотивация к сотрудничеству, совместная деятельность всех субъектов обучения; создание образовательных продуктов как результатов деятельности ученика, содержание которой соответствует изучаемому предмету или образовательной области [9]; применение информационных образовательных ресурсов и электронных гаджетов.

Существует несколько определений понятия «quest» (квест): приключенческая игра (поиски), которая предполагает решение участником умственных задач для продвижения по сюжету; поиск, предмет поисков, поиск приключений,

исполнение рыцарского обета (в мифологии и литературе понятие «квест» – это один из способов построения сюжета – преодоление персонажами каких-либо трудностей для достижения определённой цели); компьютерная игра, в которой персонаж продвигается по сюжету и взаимодействует с миром с помощью различных предметов, общения с другими персонажами и решения логических задач; интеллектуально-экстремальный вид игр в лабиринтах, помещениях, на улицах города и за его пределами.

В образовательном процессе «квест» – это специально организованный вид исследовательской деятельности, где обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и пр. [7]. Квест-технология позволяет индивидуализировать учебный процесс, активизировать все образовательное пространство, предоставить наилучшие условия для развития и самореализации участников процесса обучения.

И.Н. Сокол рассматривает квест как технологию с определённой поставленной задачей, игровым замыслом, подразумевающей обязательное наличие руководителя, точные конкретные правила, и реализующейся с целью повышения уровня знаний и умений обучающихся. В процессе работы с квест-технологией, учащиеся эмоционально проживают все стадии заинтересованности: от внимания до удовлетворения, знакомятся с материалом в нетрадиционной форме, который позволяет исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира, разрабатывая проекты, которые имеют высокую практическую значимость. Квест содержит элементы тренинга, мозгового штурма, командной игры [8].

В квестах присутствуют один из важных элементов любой игры: соревновательность, и эффект неожиданности (тайнственность, атмосфера, декорации, неожиданная встреча). Они способствуют развитию аналитических способностей, развивают фантазию и творчество, т. к. участникам предоставляется возможность дополнять квесты по ходу их прохождения. Использование квестов позволяет значительно расширить рамки образовательного пространства и уйти от использования только лишь традиционных форм. Квест-проектная деятельность в рамках образовательного учреждения имеет особую воспитательную ценность: воспитание и уважение к культурным традициям, истории, краеведению; личную ответственность; формирование культуры межличностных отношений и толерантности; развитие стремления к самореализации и самосовершенствованию; здоровьесбережение и здоровьесозидание.

На сегодняшний день многие ученые рассматривают внедрение квест-технологии в образовательный процесс: как дидактическое средство для изучения иностранного языка путём погружения обучающихся в иноязычную информационную среду [2]; как интерактивный процесс, в ходе которого приобретаются необходимые знания [1]; в контексте ресурсно-ориентированного обучения [5]; как средство реализации метода проектов [4] и др.

По вопросам внедрения квест-технологий в образование существует ряд научных работ, среди которых статьи М.В. Андреевой, Я.С. Быховского, Н.В. Николаевой, Г.Л. Шаматовой, С.В. Напалкова и других. Несмотря на то, что учёные по-разному понимают квест как образовательную технологию, почти все они сходятся во мнении, что квест должен выстраиваться по строгой модели. Квест, в отличие от игры, как правило, ставит перед учеником проблему, которую надо решить. Квест может разрабатываться как в рамках урока, так и во внеурочное время; он может быть направлен на получение нового знания по предмету, а может только лишь обобщить уже полученные учащимся сведения и помочь увидеть новый способ применения знаний на практике. Квест, как и любая педагогическая технология в таком плане, имеет инвариантную часть, которая представлена элементами структуры и требованиями к их содержательному наполнению. Вариативность же реализуется в творчестве педагога, который будет разрабатывать легенду, сюжет с учётом педагогического мастерства, специфики обучающихся и возможностей образовательной организации.

При планировании и подготовке квеста немаловажную роль играет сам сюжет, и то образовательное пространство, где будет проходить игра. Будет ли это закрытое пространство или более широкое поле деятельности, сколько будет участников и организаторов, откуда будут стартовать участники, будут ли двигаться в определённой последовательности или самостоятельно выбирать маршрут.

Веб-квест – это своеобразный план урока, с которым знакомятся учащиеся в сети Интернет. В отечественной литературе (Я.С. Быховский, И.М. Сокол, В.В. Шмидт и др.) чаще предлагается следующая структура веб-квеста:

- 1) введение (introduction) – аннотация, обзор веб-квеста в целом, этап для привлечения учащихся;
- 2) задание (task) – формулировка задачи и представление определённого результата веб-квеста, описывает конечный продукт деятельности;
- 3) информационные ресурсы – ссылки на Интернет-ресурсы и другие источники информации. Дополнительным материалом могут послужить также таблицы, инструкции и т. п., т. к. они позволяют организовать работу над веб-квестом более эффективно;
- 4) порядок работы (process) – пошаговое описание процедуры, последовательности действий для реализации проекта, распределение ролей и т. д. (по предлагаемой структуре веб-квеста Б. Джорджа в этом разделе предлагаются ссылки на Интернет-ресурсы, рекомендованных для поиска информации);

5) оценка (evaluation) – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, объявление оценок работ учащихся, в соответствии принятыми критериями оценивания;

6) заключение (conclusion) – подведение итогов, обсуждение полученного участниками веб-квеста опыта.

7) комментарии (раздел для преподавателей) – методические рекомендации для использования технологии веб-квест;

8) методическая оценка веб-квестов.

В большинстве предлагаемых за последние годы научно-методических публикаций выделяются основные этапы работы над веб-квестом. Начальный этап включает: знакомство с основными понятиями выбранной темы, интересной учащимся; распределение ролей в команде (по одному-четыре человека на каждую роль); проявление взаимопомощи при работе с компьютерными технологиями. Второй – ролевой этап. Он включает индивидуальную работу в команде на единый результат; одновременное, в соответствии с распределёнными ролями, выполнение заданий; обмен материалами для достижения общей цели – создания сайта; совместное подведение итогов после каждого выполненного задания (задачи этапа: поиск информации по конкретной теме, разработка структуры сайта, создание материалов для сайта, редактирование материалов для сайта). Заключительный этап включает совместную работу команды, под руководством педагога; формулировку выводов и предложений по результатам исследования проблемы; проведение конкурса выполненных работ участников, с оценкой понимания заданий; достоверность используемых данных и их отношение к заданной теме; логичность; структурированность данных; критический анализ; определённость позиций; подходы к решению проблемы; индивидуальность; профессионализм представления; обсуждение или интерактивное голосование для оценки результатов, где принимают участие и руководители, и учащиеся [10].

В квест-технологии как современной образовательной технологии должны быть учтены все виды знаний и их структурные компоненты, что обеспечит успешность реализации образовательных стандартов и достижения обучающимися результатов, заданных в них. Обучающиеся в процессе работы над квестом, или созданием собственного, постигают реальные процессы, проживают конкретные ситуации. С точки зрения информационной деятельности при работе в квесте учащийся развивает свои навыки поиска, анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и на основе сравнения синтезировать новую информацию. Реализуя квест-проект, его участники учатся формулировать проблему, планировать свою деятельность, решать сложные задачи, критически мыслить, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию.

В настоящее время в сети Интернет можно найти множество образовательных ресурсов, позволяющих создавать веб-квесты, например, такие Интернет-платформы, как wix.com, jimdo.com, edu.glogster.com, <https://learningapps.org>, zunal.com, <https://sites.google.com/site/terentevagugli/> и др.

Рассмотрим в качестве примера специализирующийся именно на разработке веб-квеста и наиболее оптимальный, на наш взгляд, ресурс – «zunal.com». Он позволяет создавать квест поэтапно. Всего таких этапов (страниц или разделов) семь: title (заголовок), introduction (введение), tasks (задания), process (процесс, ход), evaluation (оценка), conclusion (выводы), teacher's page (обобщение, рекомендация).

Цели и задачи ресурса следующие:

- 1) повышение мотивации к самообучению учащихся;
- 2) формирование новых компетенций учащихся;
- 3) реализация творческого потенциала учащихся;
- 4) повышение личностной самооценки учащихся.

Сайт zunal.com позволяет ярко оформить квест, добавить видеоматериалы к уроку и ссылки на другие ресурсы, предоставляет возможность ученикам видеть перед собой чёткий план их работы и необходимые требования. Яркое оформление сайта повышает мотивацию к обучению. Выполнение письменных заданий и самостоятельный поиск информации заставляет учеников активно работать на уроке, выражать своё отношение к проблеме и прислушиваться к мнению одноклассников. Работа в группах способствует объединению классного коллектива и развитию творческого потенциала учеников, и развитию монологической речи, закреплению изученной лексики. Поскольку ученики выполняют задание самостоятельно, развивается умение обобщать, классифицировать, анализировать, умение планировать достижение цели, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, а также умение организовать сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками. Сценки способствуют закреплению навыка осознанного использования речевых средств в соответствии с коммуникативной задачей. Данный ресурс могут использовать исключительно учителя и преподаватели английского языка, поскольку сайт не имеет перевода на русский. На выполнение веб-квеста учащимся необходимо дать несколько дней, так как некоторые задания требуют тщательной подготовки.

К использованию квест-технологий в обучении английскому языку предъявляются определённые требования, которые включают следующие компоненты:

1. Лингвистический:
 - а) языковой материал должен руководствоваться принципом стилистической нейтральности и повторяемости;

б) речевой материал должен содержать необходимые коммуникативные составляющие, ситуации, речевые образцы, ситуации, тексты, темы.

2. Психологический – квест-технологии должны развивать, формировать прочные, сознательные, гибкие навыки и умения.

3. Методологический – квест-технологии должны предлагать рациональные пути изучения языка, включая и различные стратегии, и методики обучения.

4. Социокультурный – квест-технологии должны нести необходимые фоновые знания об искусстве и культуре англоговорящих стран.

5. Эмотивный – квест-технологии должны вызвать у учащихся высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка.

В ходе организации уроков с использованием технологии веб-квест реализуются следующие цели:

1) образовательная цель – привлечение каждого учащегося к активному познавательному процессу. Организация индивидуальной и групповой деятельности учащихся, выявление умений и способностей работать самостоятельно по теме;

2) развивающая цель – развитие интереса к предмету, творческих способностей воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и Интернет-ресурсами; расширение кругозора, эрудиции;

3) воспитательная цель – воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение выбранной работы.

Кроме того, работая над веб-квестом, учащиеся проходят полный цикл мотивации от внимания до удовлетворения, знакомятся с аутентичным материа-

лом, который позволяет учащимся исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира, создавая проекты, имеющие практическую значимость. К ключевым характеристикам аутентичного обучения можно отнести: актуальность учебных задач, их соответствие интересам учащихся; вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность; междисциплинарный характер; тесную связь с реальной жизнью; неограниченность учебных ресурсов; оценку деятельности учащихся производится не только учителем, но и внешними экспертами, а также другими учащимися.

Технология квест способна не только расширить кругозор учащихся, но и позволяет активно применить на практике свои знания и умения. Для учащихся квест – это способ активного отдыха, увлекательное занятие, наполненное интригой и романтикой, а для педагога – средство, позволяющее лучше узнать своих воспитанников и активнее повлиять на развитие их творческих способностей. Квест является той формой обучающих и развлекательных программ, при помощи которой её участники, полностью погружаясь в происходящее и активно включаясь в деятельность, получают огромное количество положительных эмоций. Технология «веб-квест» не только позволяет каждому участнику реализовать свои знания, способности, но и способствует развитию коммуникационных взаимодействий между участниками, что стимулирует общение и служит одним из способов сплочения коллектива. Конечно же, квест – не единственный способ взаимодействия с учащимися, однако все чаще педагоги современной школы обращают внимание на эту по-своему уникальную технологию, а педагог, в зависимости от целей и содержания учебного материала, должен руководствоваться теми формами и методами обучения, которые гарантируют хороший результат.

Библиографический список

1. Албегова И.Ф., Шаматонова Г.Л. Веб-квест как инновационная информационно-коммуникационная технология в образовании: сущность и проблемы применения. *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2009; 7: 7 – 12.
2. Багузина Е.И. *Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа)*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
3. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты. IX Международная конференция-выставка «Информационные технологии в образовании» («ИТО-99»). 9-12 ноября. Москва, 1999. Available at: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>
4. Дубаков А.В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. *Гуманитарные науки*. 2014; 6. Available at: <http://www.apriori-journal.ru/serial/6-2014/Dubakov.pdf>
5. Кононец Н.В. Педагогические инновации высшей школы: ресурсно-ориентированное обучение. *Педагогические науки: сборник науч. трудов*. Полтава, 2012; Вып. 54: 76 – 80.
6. Крылова О.Н. Знаниевая традиция современного содержания школьного образования: новые дидактические смыслы. *Человек и образование*. 2012; 1: 28 – 31.
7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров*. Москва, 2008.
8. Сокол И.Н. Классификация квестов. *Молодой ученый*. 2014; 6: 138 – 140.
9. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2012; 2. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>
10. Шаматонова Г.Л., Власова А.А., Зарубина Ю.Н. *Интернет-технологии в современном образовательном процессе: учебно-методическое пособие*. Ярославль, 2017.
11. Щуркова Н.Е. *Педагогическая технология*. Москва, 2002.

References

1. Albegova I.F., Shamatonova G.L. Veb-kvest kak innovatsionnaya informatsionno-kommunikatsionnaya tehnologiya v obrazovanii: suschnost' i problemy primeneniya. *Distantcionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2009; 7: 7 – 12.
2. Baguzina E.I. *Veb-kvest tehnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti (na primere studentov neyazykovogo VUZa)*: Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.
3. Byhovskij Ya.S. Obrazovatel'nye veb-kvesty. IX Mezhdunarodnaya konferenciya-vystavka «Informatsionnye tehnologii v obrazovanii» («ITO-99»). 9-12 Noyabrya. Moskva, 1999. Available at: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>
4. Dubakov A.V. Informatsionno-kommunikatsionnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazyka. *Gumanitarnye nauki*. 2014; 6. Available at: <http://www.apriori-journal.ru/serial/6-2014/Dubakov.pdf>
5. Kononec N.V. Pedagogicheskie innovatsii vysshej shkoly: resursno-orientirovannoe obuchenie. *Pedagogicheskie nauki: sbornik nauch. trudov*. Poltava, 2012; Vyp. 54: 76 – 80.
6. Krylova O.N. Znaniyevaya traditsiya sovremennogo soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya: novye didakticheskie smysly. *Chelovek i obrazovanie*. 2012; 1: 28 – 31.
7. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya stud. pedagogicheskikh vuzov i sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov*. Moskva, 2008.
8. Sokol I.N. Klassifikatsiya kvestov. *Molodiy vcheniy*. 2014; 6: 138 – 140.
9. Hutorskoj A.V. Model' sistemno-deyatelnostnogo obucheniya i samorealizatsii uchashchisya. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. 2012; 2. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>
10. Shamatonova G.L., Vlasova A.A., Zarubina Yu.N. *Internet-tehnologii v sovremenom obrazovatel'nom processe: uchebno-metodicheskoe posobie*. Yaroslavl', 2017.
11. Schurkova N.E. *Pedagogicheskaya tehnologiya*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 07.06.19

УДК 37.034

Aliyeva B.Sh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

Akhmedova N.A., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

Rashidova A.Kh., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

ON THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE PROFESSION, THROUGH THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES. The pedagogical conditions of the use of innovative multimedia design methods in the sphere of general education. The study of the use of the mechanism of innovative multimedia design methods is directed at development of abilities in students to think, feel and act, on realization of searching for moral and cultural landmark in education growing generations on base of the study of the creative potential of writers. The use of innovative methods will promote increasing of the quality education.

Key words: innovative nature of system of education, pedagogical conditions, multimedia design methods, methods of work on multimedia project, stimulating environment, creative forms of educational work, upbringing potential of product.

Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru
Н.А. Ахмедова, магистр 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru
А.Х. Рашидова, магистр 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрываются педагогические условия использования инновационных проектных методов в учебной работе высшего образования. Обращение исследовательского взгляда к использованию механизмов инновационных проектных методов в учебной работе высшего образования направлено на развитие способностей у учащихся мыслить, чувствовать и действовать. Использование инновационных проектных методов в учебной работе высшего образования будет способствовать повышению качества обучения студентов и овладению умениями профессионального самообразования и личностного роста.

Ключевые слова: инновационный характер системы образования, педагогические условия, инновационные проектные методы, методика работы над мультимедийным проектом, стимулирующая среда, творческие формы воспитательной работы.

В условиях изменений, происходящих во всех сферах общества, устанавливаются новые требования к организации высшего образования и в качестве ведущей приоритетной цели называется совершенствование педагогического процесса на основе использования инновационных технологий, внедрение которых в образовательный процесс ведёт к повышению качества результативности образования. Для достижения назначенной цели в Стратегии социально-экономического развития России до 2020 года, особый акцент был сделан на обеспечение инновационного характера системы образования в соответствии с социально-экономическими вызовами и инновационным характером экономики [1].

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждает «ФГОС 3++ высшего образования, №76 от 5 февраля 2018 года по направлению подготовки 39.03.02. Социальная работа, где в качестве результата освоения основной образовательной программы высшего образования должны быть сформированы универсальные компетенции, (УК-1, способствующие формированию системного критического мышления), общепрофессиональные (ОПК-1; – способность применять современные информационно-коммуникационные технологии в сфере социальной работы) и профессиональные компетенции (устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда, овладение которыми обеспечит готовность действовать будущих социальных работников в изменяющихся условиях, к способности применять теоретические знания для решения практических профессиональных задач и овладению умениями профессионального самообразования и личностного роста» [2].

Дагестанский государственный университет сегодня является одним из образовательных учреждений повышенного уровня инновационного вида, где идёт активный процесс реформирования всей образовательной системы, характеризующийся разработкой и применением обновленных дидактических подходов, современных информационных средств, направленный на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей личности обучающегося, соответствующих требованиям «потребителей образовательных услуг».

Социальная работа представляет собой один из многоплановых и трудоёмких видов социально-технологической деятельности, «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [3, с. 95 – 100] «формирования новой социальной реальности» [4, с. 64 – 68], «которую правильно рассматривать как процесс непрерывного обновления» [5, с. 26 – 29].

Сложный характер социальной работы объясняется тем, что её объектами являются различные категории получателей социальных услуг, каждой из которых свойственны специфические проблемы.

Совокупность задач социально-педагогической инфраструктуры воспитания детей сконцентрирована в перечне социально-педагогических услуг, содержащемся в Национальном стандарте Российской Федерации, принятым и введённым в действие Постановлением Госстандарта России от 24.11. 2003 г. № 327 – ст.:

- социально-педагогическое консультирование;
- социально-педагогическая диагностика и обследование личности;
- педагогическая коррекция;
- анимационные услуги (экскурсии, посещения театров, выставок, концерты художественной самодеятельности, праздники, юбилеи и другие культурные мероприятия). Организация и проведение клубной и кружковой работ для формирования и развития интересов клиентов;
- содействие в получении образования инвалидами с учётом их физических возможностей и умственных способностей; создание условий для получения школьного образования по специальным программам; создание условий для получения инвалидами среднего специального и профессионального образования;
- услуги, связанные с социально-трудовой реабилитацией: создание условий для использования остаточных трудовых возможностей, участия в лечебно-трудовой деятельности; проведение мероприятий по обучению доступ-

ным профессиональным навыкам, восстановлению личностного и социального статуса;

- организация профессиональной ориентации, профессионального обучения, трудоустройства подростков и др.

Помощь оказывается путём предоставления социально-бытовых, социально-медицинских, социально-правовых, социально-психологических и других услуг. Успешно применяются оздоровительные технологии – оказание услуг по массажу и физиотерапии, а также проведение занятий по лечебной физкультуре.

В этой связи следует отметить, что профессиональное становление специалистов социальной работы, эффективность подготовки бакалавров и магистров социальной работы во многом зависит от понимания предмета деятельности будущим профессионалом, его мотивации к профессиональной деятельности и освоения необходимых компетенций, овладения базовыми умениями и навыками, позволяющими с первых шагов в профессии решать разные по сложности задачи социально-помогающей деятельности [6, с. 225–228]. При обучении в магистратуре можно выделить несколько основных мотивов, определяющих отношение магистрантов к подготовке к социально-педагогической деятельности:

- Мотив самореализации. Для данного мотива профессиональной деятельности характерно стремление к более полному выявлению и развитию своих способностей и реализации их в профессиональной деятельности, творческий подход к решению стоящих задач. Мотив самореализации проявляется в предпочтении сложных, нетиповых задач, ориентации на качественный результат, на поиск нетрадиционных подходов в решении профессиональных задач, способности увидеть новое и перспективное в обычной ситуации, высокой чувствительности к оригинальным идеям.

- Мотив гарантии карьерного роста. Для данного мотива характерно стремление к высококачественному выполнению поставленных задач, решение более сложных задач. Мотив гарантии карьерного роста проявляется в постоянном самообразовании, повышении профессионального уровня.

- Мотив престижа, социального признания. Для данного мотива характерно стремление к высокой социальной оценке своих заслуг, авторитету и уважению, известности, получению достойного статуса в обществе.

В контексте исследования обратимся к процессу формирования мотивации к профессиональной деятельности у магистрантов в процессе обучения. Многолетний опыт практической работы показывает, что наиболее релевантными технологиями формирования мотивации к профессиональной деятельности магистрантов являются: деловые игры, «от дерева проблем – к дереву решений», CASE-технологии [7].

Многолетний опыт педагогической работы в вузе подтверждает, что применение разнообразных инновационных методов, на основе проектных методов в учебной работе высшего образования повышает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, способствует мотивации учащихся и в купе решает комплекс воспитательных, обучающих, поставленных задач.

В этой связи следует отметить, что профессиональное становление специалистов социальной работы, эффективность подготовки бакалавров и магистров социальной работы во многом зависит от понимания предмета деятельности будущим профессионалом, его мотивации к профессиональной деятельности и освоения необходимых компетенций, овладения базовыми умениями и навыками, позволяющими с первых шагов в профессии решать разные по сложности задачи социально-помогающей деятельности.

В рамках проведения экспериментальной работы было проведено исследование. Магистрантам были предложены на выбор мотивы-утверждения. Магистрантам социальной работы было предложено отметить, насколько важно для них каждое утверждение по четырём балльной шкале. С целью изучения уровня мотивации магистрантов к профессиональной деятельности был проведён опрос магистрантов на начальном этапе обучения и после его завершения. В ходе экспериментальной работы было опрошено 24 человека.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что в начале обучения для большей части респондентов основными мотивами для обучения

в магистратуре стали: стремление стать высококвалифицированным специалистом (13 чел.), получить диплом (12 чел.) и приобрести глубокие и прочные знания по профессии. После проведения эксперимента выяснилось, что основными мотивами для обучения в магистратуре стали: иметь возможность приносить пользу людям (17 чел.), обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (13 чел.) и иметь возможность для роста профессионального мастерства (12 чел.).

Таким образом, использование в практике обучения магистрантов социальной работы определённых техник и средств проведения практических занятий позволяет повысить уровень мотивации к социально-технологической деятельности.

В вузе представлено большое количество инновационных технологий, которые активно применяются на занятиях в процессе обучения. Для проверки эффективности применения инновационных проектных методов в учебном процессе социального факультета нами были проведены семинарские занятия по дисциплине «Социально-педагогическая поддержка клиента в различных сферах социальной работы» с бакалаврами второго года обучения в двух формах, первое – в форме игрового моделирования со студентами третьего курса социального факультета профиля «Социально-педагогическое сопровождение в различных социальных сферах». Тема: «Профессиональная компетентность социального работника», такая форма проведения занятия формирует у бакалавров компетентность в разных ролях профессиональной деятельности. Деловая игра требует от преподавателя большой подготовительной работы. Ролевое исполнение магистранты активизирует рефлексию студентов на неожиданные ситуации, стимулирует мыслительную деятельность, тренирует межличностные отношения.

Другое занятие мы провели в форме «Кейс-технологий по форме «От дерева проблем – к дереву решений». Тема: «Альтернативные формы жизнеустройства детей».

На занятиях у учащихся профиля формируется умение дискутировать, отстаивать свою точку зрения, изыскивать убедительные аргументы. В предлагаемой статье собран и систематизирован материал, определяющий возможности занятий по социально-педагогическому блоку для профессиональной ориентированной подготовки выпускников социального факультета. Нами взято одно из направлений работы – игровое моделирование, что обусловлено актуальностью проблемы формирования активной жизненной позиции, умения грамотно формулировать и отстаивать собственную точку зрения.

Выделим педагогические условия, способствующие повышению мотивации и вкпе решающие комплекс воспитательных, обучающих, поставленных задач, посредством преподавания социально-педагогических дисциплин:

- создание педагогических ситуаций, направленных на реализацию событийного подхода, возможность освоения учащимися различными видами деятельности: читательские конференции, диспуты, систематические дискуссии по духовно-нравственным проблемам с учащимися; включение учащихся в коллективную деятельность в парах, группах; повышение результативности и эффективности учебного процесса за счёт использования разнообразных методов и средств обучения на разных этапах занятий;
- включение учащихся и педагогов в современное информационное пространство, способствующее активизации творческого потенциала школьников посредством применения аудио-, видео- средств обучения, возможность показать некоторые процессы в динамике (видеофрагменты, анимация), способствующие усилению индивидуального подхода
- применение на занятиях традиционных и инновационных технологических средств, способствующих большей наглядности и качественному наполнению воспитательного, мировоззренческого потенциала учебного процесса: мультимедийные проекты, компьютерные справочники, видеофильмы, для обеспечения гибкости управления учебным процессом;

Библиографический список

1. *Стратегия и Концепция социально-экономического развития России до 2020 года*. Available at: www.glazev.ru/_politi/17/
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования*. Приказ Минобрнауки РФ от 05.02.18 N 76 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата).
3. Бадмаев Б.Ц. *Методика преподавания психологии*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2001.
4. *Концепция развития образования на 2016-2020 годы*. Available at: 2016-god.com/koncepciya-razvitiya
5. Гончаров В.Н., Колосова О.Ю. Социально-философский аспект научноинформационной деятельности в системе общественного развития. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 9: 26 – 29.
6. Панина Т.С. *Современные способы активизации обучения*: учебное пособие. Москва, 2008.
7. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва, 1998.

References

1. *Strategiya i koncepciya social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii do 2020 goda*. Available at: www.glazev.ru/_politi/17/
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki RF ot 05.02.18 N 76 «Ob utverzhdenii gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Social'naya rabota (uroven' bakalavriata).
3. Badmaev B.C. *Metodika prepodavaniya psihologii*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva, 2001.
4. *Koncepciya razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody*. Available at: 2016-god.com/koncepciya-razvitiya
5. Goncharov V.N., Kolosova O.Yu. Social'no-filosofskij aspekt nauchnoinformacionnoj deyatel'nosti v sisteme obshchestvennogo razvitiya. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. 2015; 9: 26 – 29.
6. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2008.
7. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva, 1998.

В результате проведённой нами работы мы определили и выделили следующие особенности и преимущества использования инновационных технологий:

В процессе такого обучения необходимо не только личностное принятие учеником основных компьютерных технологий, но важно обеспечение и создание педагогических условий для того, чтобы ученик осознавал себя субъектом деятельности на основе создания ситуации «включения» личностного образовательного потенциала, индивидуальных способностей, мотивов. Это может обеспечить созданная учителем педагогическая ситуация.

Ориентир на социально-педагогическую подготовку предполагает, что учащиеся группы «Социально-педагогическое сопровождение в различных сферах жизнедеятельности» должны в соответствии со стандартами, во-первых, «Специалист по социальной работе» (Зарегистрировано в Минюсте России от 06.12.2013 № 30549), во-вторых, «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» (Зарегистрировано в Минюсте России от 26.12.2013 № 30850), в-третьих, «Специалист по работе с семьей» (утв. Приказом Министерства труда и социальной РФ от 18.11.2013 № 683) обладать следующими знаниями и умениями:

- научиться понимать роль и место социально-педагогических дисциплин в системе гуманитарных и социальных наук;
- осознать значение социально-педагогических дисциплин для раскрытия достижений культуры, науки и техники, для осознания поступательного характера развития общества, его единства и противоречивости;
- развить умение находить взаимосвязь социально-педагогических дисциплин с другими общественными науками;
- научиться анализировать, с учётом исторического опыта, изменения, произошедшие в последние десятилетия;
- выявлять и оценивать индивидуальные потребности гражданина в различных видах и формах социального обслуживания и социальной поддержки;
- уметь консультировать граждан, обратившихся в систему социальной защиты населения, о возможностях предоставления им социального обслуживания и мер социальной поддержки;
- уметь консультировать граждан, обратившихся в органы социальной защиты населения, относительно документов, необходимых для получения определённого вида социальных услуг и мер социальной поддержки;
- выявлять обстоятельства возникновения трудной жизненной ситуации путем организации обследований, мониторинга условий жизнедеятельности граждан по месту жительства (фактического пребывания); определять причин, способные привести их в положение, представляющее опасность для жизни и здоровья; анализировать данные статистической отчетности; проводить, при необходимости, выборочные социологические опросы населения;
- знать условия обеспечения и защиты права ребёнка жить и воспитываться в семье, права на общение с родителями и другими родственниками;
- оказывать помощь семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации, имеющим детей;
- организовать и вести работу с кандидатами в усыновители, опекуны и попечители.

Применение современных образовательных технологий позволило наполнить занятия новым содержанием, развивать творческий подход к будущей профессиональной деятельности, любознательность, формировать культуру межличностного общения, прививать навыки коллективной работы, поддерживать самостоятельность в освоении возможностей информационных технологий и идти в ногу со временем. Мы назвали лишь часть проблем, естественно и закономерно возникающих в учебно-воспитательном процессе на современном этапе её развития именно в связи с использованием инновационных проектных методов.

УДК 378

Aliyeva B.Sh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

Akhmedova N.A., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

Rashidova A.Kh., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER AS CONDITION OF PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATION. The article reveals relevance of the problem of prevention of emotional burnout of social workers, reveals reasons for the difficulty of their decisions, substantiates the need to determine the criteria of professional competence, reveals the pedagogical conditions for the formation of professional competence, reveals the basics of key competencies. Research of professionally significant qualities of activity of specialists of the social sphere is shown at the example of a Center of Social Help to Families and Children in Makhachkala, on the basis of complex use of various techniques of identification of level of emotional burnout. The authors conclude that professionally trained experts on social work, owning a theoretical knowledge and skill in applying them in their professional activities provide the high quality of his work and achievement of results for the assistance and support of own customers.

Key words: socio-pedagogical competence, prevention of emotional burnout of social worker, competence, competence, criteria of professional competence.

Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

Н.А. Ахмедова, магистр 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

А.Х. Рашидова, магистр 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

В статье аргументируется актуальность проблемы профилактики эмоционального выгорания социального работника, раскрываются причины затруднения их решений, обосновывается необходимость определения критериев профессиональной компетентности, раскрываются педагогические условия формирования профессиональной компетентности, раскрывается сущность ключевых компетенций. Исследование профессионально-значимых качеств деятельности специалистов социальной сферы показывается на примере ГКУ «Центр социальной помощи семье и детям» г. Махачкала, на основе комплексного использования разнообразных методик выявления уровня эмоционального выгорания.

Ключевые слова: социально-педагогическая компетентность, профилактика эмоционального выгорания социального работника, компетенции, компетентность, критерии профессиональной компетентности.

В период бурных социально-экономических преобразований, сопровождающихся стрессами, личностно-профессиональное благополучие работающего населения, представляет собой важную проблему. В новых социально-экономических условиях объективно возникла необходимость перехода к профессиональной подготовке высококвалифицированных кадров социальных работников. Исследователи указывают на то, что современное общество нуждается в «высококвалифицированных специалистах социальной сферы, способных быстро реагировать на перемены в социальном климате и в принятии решений четко оценивать различные аспекты любых ситуаций» [1].

Важнейшей задачей для сохранения надёжности и работоспособности специалиста является выявление и смягчение негативных последствий взаимодействия человека и профессии. Одним из негативных последствий трудовой деятельности является синдром «эмоционального выгорания». Его последствия обнаруживаются в отрицательных переживаниях относительно себя, процесса и результатов труда, деловых отношений, личностного неблагополучия. Распространению синдрома выгорания подвержены специалисты «помогающего характера» труда. К ним относятся социальные работники, как представители одного из самых распространенных видов профессиональной деятельности.

Актуальность изучения «эмоционального сгорания» специалистов социальной сферы возрастает. Это связано с тем, что деятельность социального работника относится к категории профессий с высокой моральной ответственностью за жизнь и здоровье людей, отдельных слоев населения и социума в целом. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек» – эту мысль можно заложить в фундамент исследования социально-психологического феномена – синдром «эмоционального выгорания» [2 – 10].

Анализ психолого-педагогической и другой литературы показывает, что профессиональное образование по социальной работе сегодня рассматривается как «результат становления и развития личности человека» [8, с. 45].

Понятие *компетенции* выступает центральным понятием модернизации содержания образования. «Компетентность – это совокупность сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста в общем или в определенной области деятельности» [6].

Под профессиональной компетентностью социального работника понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [2, с. 8].

Критерии профессиональной компетентности социального работника:

- Когнитивный: (отражающий социально-профессиональные знания);
- Мотивационный: (выявляющий профессиональные интересы и мотивы);

- Рефлексивный: (нацеленный на анализ деятельности);
 - Деятельностный: (показывающий социально-профессиональный опыт)
- «Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». Способности – индивидуально-психологические качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Конкретное наполнение понятия «ключевые компетенции» на Западе связано с анализом запроса работодателей и социальных ожиданий общества. Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны быть оснащены молодые европейцы. Эти компетенции следующие:

- политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии и развития климата интолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации всё большую важность приобретает владение более чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой рекламой» [3].

Социальная работа как вид профессиональной деятельности обуславливает уровень требований к компетентности социального работника, который изложен в соответствующем образовательном стандарте и квалификационных характеристиках. Профессиональная компетентность социального работника рассматривается как целостное профессиональное свойство, объединяющее в себе компоненты, каждый из которых имеет свое психологическое содержание. Профессионально-личностная компетентность социального работника «отражает специфику его профессиональной деятельности и является основой его профессионального совершенствования» [4, с. 123].

В.А. Бодрова предложила следующую классификацию факторов профессиональной деформации личности специалиста:

1. Объективные, связанные со спецификой профессиональной деятельности: «профессиональная усталость»; стресс в результате конфликтов, большой ответственности за разрешение жизненно важных проблем клиентов, профессиональные неудачи, имидж и характер профессии, сверхурочная работа;

2. Субъективные факторы, обусловленные личностными особенностями специалиста: профессиональные кризисы, профессиональные установки, нереалистично высокие личностные ожидания;

3. Факторы социально-психологического характера: неблагоприятный микроклимат в организации, где осуществляется социальная работа, негативный «обратный трансферт» (перенос эмоционального отношения клиента к значимым для него ценностям, людям, явлениям), низкая социальная оценка деятельности» [1].

Это деятельность патронажа, социальной помощи, социального обеспечения, социального образования исправления и надзора над правонарушителями, направленная на диагностику, контроль и реабилитацию лиц, нуждающихся в социальной помощи. Социальные работники относятся к первой группе риска эмоционального выгорания – так как сотрудники социальных служб, по роду вынуждены много и интенсивно общаться с различными людьми.

Базой для изучения проблемы нами были выбраны учреждения социальной сферы г. Махачкалы. ГКУ РД «Республиканский центр социальной помощи семье и детям» г. Махачкалы.

Взаимодействие социального работника с клиентом в ГКУ РД «Республиканский центр социальной помощи семье и детям» г. Махачкалы, всегда носит конструктивный характер, работа с кризисными ситуациями, которые требуют неоднозначного решения и не всегда решаемы в силу причин, не зависящих от специалиста, накладывают на профессию особый отпечаток «эмоциональной напряженности» и напряженности.

Исследование профессионально-значимых качеств и методик выявления уровня эмоционального выгорания в деятельности специалистов социальной сферы на примере ГКУ «Центр социальной помощи семье и детям» г. Махачкалы. Рассматривая деятельность каждого отделения Центра индивидуально, мы выделяли следующее:

- В отделение психолого-педагогической помощи, с круглосуточным «Телефоном доверия» за психолого-педагогической помощью обратилось 604 человек.
- За экстренной консультативной помощью по «Телефону Доверия» обратилось – 1523 абонента, из них 314 – на Детский телефон доверия.
- Подростковым психологом и социальным педагогом было принято участие в работе клуба «Притяжение», который посетили 46 несовершеннолетних.
- С несовершеннолетними проводилась диагностика эмоциональной и личностной сферы, давались индивидуальные консультации. С целью обучения способам преодоления стресса и негативных переживаний проводились сеансы релаксации в комнате психологической разгрузки, регулярно проводились тренинги в виде ролевых игр и дискуссий, где обсуждались мотивы употребления наркотиков и алкоголя, прорабатывались возможные способы отказа от навязчивых предложений, как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников.
- Для повышения и укрепления позитивной самооценки с несовершеннолетними проводились упражнения «Надписи на стене», «Ледокол», «Комплимент», «Зеркало», «Оратор» и т. д.
- Совместно с социальным педагогом и психологом работали и студенты, принимая участие в работе клуба «Психед». Участники клуба обучались толерантности и работали над повышением своего личностного роста.
- В течение квартала социальный педагог вел работу во всех возрастных группах, с детьми, посещающими стационарное и реабилитационное отделения Центра, с использованием таких методик как арт-терапия, лепка, куклотерапия, сказкотерапия и т. д.;

С социальным педагогом данного учреждения нами была проведена психодиагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Данный опросник

разработан для выявления такого психологического феномена как «эмоциональное выгорание». Опросник состоит из 84 утверждений, к которым респондент должен выразить свое отношение в виде однозначных ответов «да», «нет». К опроснику приложен ключ обработки данных, который позволяет интерпретировать полученные в ходе опроса ответы. В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты:

1. Определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания», с учетом коэффициента указанного в скобках. Количество баллов суммируется и определяется количественный показатель выраженности симптома;
2. Подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3-х фаз формирования «выгорания»;
3. Находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» – сумма показателей всех 12-ти симптомов.

Опираясь смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что, по мнению автора опросника, не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Выявляя отношение специалиста к воспитательно-образовательному процессу, мы проанализировали анкету, определяющую педагогическую позицию. По результатам оценки анкеты, можно утверждать следующее:

1. Специалист считает, что послушание детей – заслуга педагога;
2. Основной целью воспитателя является реализация требований воспитания и обучения детей;
3. Главной задачей воспитательно-образовательной работы служит вооружение детей знаниями, умениями и навыками;
4. Деятельность детей нуждается в постоянном контроле;
5. Главное в работе педагога – добиться исполнительности детей.

Анализируя данные анкеты, выявляющие отношение педагога к воспитательно-образовательному процессу указанного специалиста, было выявлено, что приоритетным для неё является воспитательная функция педагога, главной задачей служит вооружение детей знаниями, умениями, навыками, деятельность детей нуждается в постоянном контроле, хорошая дисциплина считается специалистом залогом успеха в воспитании и обучении детей.

Отклонения и нарушения в профессиональном развитии в процессе труда могут привести к таким последствиям, как:

- запоздалое профессиональное самоопределение, отставание в профессиональном развитии по сравнению с возрастными социальными нормами, несоответствующий выбор профессии;
- несформированность необходимых нравственных представлений, недостаточный профессионализм и низкая квалификация;
- низкая мотивация, упрощенность профессиональной деятельности, неудовлетворенность трудом;
- ценностная дезориентация и потеря нравственных ориентиров в труде;
- снижение работоспособности;
- утрата трудовых и профессиональных умений и навыков, профессионализма и квалификации, временная потеря трудоспособности;
- прекращение профессионального развития из-за профессионального заболевания, длительной или временной нетрудоспособности» [4, с. 151].

Профессионально подготовленные специалисты по социальной работе, владеющие теоретическими знаниями, и умело, применяя их в своей профессиональной деятельности, обеспечивают высокое качество своего труда и достижение основательных результатов по оказанию помощи и поддержки своим клиентам.

Библиографический список

1. Бодров В.А. *Психология профессиональной пригодности*. Москва, 2001.
2. *Болонский процесс: середина пути*. Науч. ред. В.И. Байденко. Москва, 2005.
3. Васюкова А.Н., Клименко Л.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2011; 18: 147 – 151.
4. Иванова Н.К. Система мероприятий по профилактике синдрома профессионального выгорания как необходимая составляющая работы с сотрудниками учреждения социального обслуживания. *Работник социальной службы*. 2009; 4: 119 – 122.
5. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты*: Доклад А.В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической подготовке РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос».
6. *Компетентностный подход в педагогическом образовании*: коллективная монография. Под редакцией В.А. Козырева. Санкт-Петербург, 2005.
7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р). *Бюллетень высшего образования*. 2006; 1.
8. Новиков А.М. *Профессиональное образование в России*. Москва, 1997.
9. Орел В.Е. *Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Ярославль, 2005.
10. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. *Компетентностный подход в системе многоуровневого профессионального образования*. Махачкала, 2014.

References

1. Bodrov V.A. *Psichologiya professional'noj prigodnosti*. Moskva, 2001.
2. *Bolon'skij process: seredina puti*. Nauch. red. V.I. Bajdenko. Moskva, 2005.
3. Vasyukova A.N., Klimentko L.V. Sindrom `emocional'nogo vygoraniya v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *Psichologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2011; 18: 147 – 151.
4. Ivanova N.K. Sistema meropriyatiy po profilaktike sindroma professional'nogo vygoraniya kak neobhodimaya sostavlyayuschaya raboty s sotrudnikami uchrezhdeniya social'nogo obsluzhivaniya. *Rabotnik social'noj sluzhby*. 2009; 4: 119 – 122.

5. *Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty*: Doklad A.V. Hutorskogo na otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy podgotovke RAO 23 aprelya 2002 g. Centr «Eidos».
6. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Pod redakciej V.A. Kozyreva. Sankt-Peterburg, 2005.
7. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2006 – 2010 gody* (utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 3 sentyabrya 2005 g. № 1340-r). *Byulleten' vysshego obrazovaniya*. 2006; 1.
8. Novikov A.M. *Professional'noe obrazovanie v Rossii*. Moskva, 1997.
9. Orel V.E. *Strukturno-funkcional'naya organizaciya i genezis psichicheskogo vygoraniya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psichicheskikh nauk. Yaroslavl', 2005.
10. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. *Kompetentnostnyj podhod v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 371

Bespalova N.N., master, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

Philimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

PREVENTION OF SECONDARY ORPHANAGE: A CASE STUDY OF ACTIVITIES OF "CHILDREN'S HOME (MIXED TYPE) NO. 13" IN STAVROPOL KRAI.

The article discusses causes of secondary social orphanage, as well as areas of work on the prevention of secondary orphanhood as a study "Children's Home (Mixed Type) No. 13" of Stavropol Krai, one of which is the use of the authors' licensed program "Step by Step". The main goal of the program is to teach children of the orphanage the skills of housekeeping, the ability to self-service, the ability to restore order, and create comfort in the orphanage house. The authors conclude that in order for the prevention of secondary orphanhood to have tangible results, psychological and pedagogical work should be carried out, both with pupils and with future parents, not only for training, but also to support them in later life.

Key words: orphans, social orphanhood, primary social orphanhood, secondary orphanhood, orphanage, prevention, parents, family.

Н.Н. Беспалова, магистр, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонук, д-р пед наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»; ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

ПРОФИЛАКТИКА ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГКУ «ДЕТСКИЙ ДОМ (СМЕШАННЫЙ) № 13» СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

В статье рассматриваются причины возникновения «вторичного социального сиротства», а также направления работы по профилактике вторичного сиротства на примере деятельности ГКУ «Детский дом (смешанный) №13» Ставропольского края, на основе реализации авторской лицензированной программы «Шаг за шагом». Основная цель программы «Шаг за шагом» – обучить воспитанников детского дома навыкам ведения домашнего хозяйства, умению самостоятельно обслуживать себя, умению навести порядок, и создать уют в доме. Авторы делают вывод о том, что для того, чтобы профилактика вторичного сиротства имела ощутимые результаты, должна проводиться психолого-педагогическая работа, как с воспитанниками, так и с будущими родителями не только по подготовке, но и по сопровождению их в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: дети-сироты, социальное сиротство, первичное социальное сиротство, вторичное сиротство, детский дом, профилактика, родители, семья.

Одной из важнейших проблем современного общества является проблема социального сиротства [1 – 7]. В любом государстве и любом обществе всегда были и будут дети, которые по различным причинам остаются без попечения родителей.

Как показывает практика, 90% воспитанников сиротских учреждений имеют статус социальных сирот. Эту статистику подтверждают и данные ГКУ «Детский дом (смешанный) №13» Ставропольского края [3]. Учреждение было основано в 1999 году в селе Надежда Ставропольского края, в постперестроечное время, когда экономический кризис в стране достиг апогея, общество было охвачено безработицей, и как следствие – распад семей, неудержимый рост социального сиротства в нашей стране.

Согласно исследованиям, проводимым в то время, именно 1999 год стал годом массовых отказов родителей от собственных детей. Государство для того, чтобы решить эту проблему в срочном порядке перепрофилировало целый ряд учреждений. В то время детские дома на территории нашего края были открыты практически в каждом районе. С тех пор прошло достаточно много времени, а ситуация до сих пор не изменилась, социальных сирот в детских домах гораздо больше, чем детей, родители которых ушли из жизни. На сегодняшний день в ГКУ «Детский дом (смешанный) №13» находится 23 ребёнка, в возрасте от 6 до 20 лет. У троих детей статус не определён, они находятся в детском доме по заявлению родителя, 19 воспитанников, являются социальными сиротами, родители которых лишены родительских прав за ненадлежащее содержание, воспитание детей и обращения с ними, и лишь один ребёнок является круглой сиротой.

Отсутствие какой-либо планомерной государственной политики в сфере семьи и сиротства в постперестроечное время создало предпосылки для появления более опасного по своим социальным последствиям явления – «вторичного социального сиротства». Эта проблема заслуживает особого внимания, так как речь идет о детях, о будущем нашей страны. Как показывает исследование, проводимые в данной области, вторичное социальное сиротство становится настоящей трагедией, как для детей, так и для родителей, потому что, как оказывается, родители, берущие детей из сиротского учреждения, иногда не в полной мере осознают свою ответственность за них. Испытывая трудности в воспитании, они часто попадают в социально-эмоциональный «тупик». И единственным решением с их точки зрения является возврат детей в детский дом. При этом мало кто задумывается о последствиях сильнейшей душевной травмы, которую испытывают брошенные очередной раз дети. Они вынуждены снова привыкать к

условиям детского дома, навсегда закрепляя негативный образ семьи в своем сознании. В результате такого предательства по отношению к ним у них меняется и поведение. Они либо становятся эгоистами, которые будут просто использовать окружающих их людей, либо полностью теряют веру в будущее. Многие повторно брошенные дети, не видя смысл в жизни, пытаются покончить жизнь самоубийством. Устроить таких детей повторно в семью крайне проблематично, так как вероятность возврата очень велика [2].

В последнее время государство проводит беспрецедентные по своему значению меры в сфере защиты детей-сирот. Так в 2006 году президент РФ поручил создать механизм решения задачи по сокращению числа детей в сиротских учреждениях. И такой механизм, по-видимому, был найден. По данным статистики, на 1 декабря 2018 года в России в базе данных было зарегистрировано чуть свыше 47000 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что является самым низким показателем за всю новейшую историю страны: в 2016 году – 58188; в 2017 – 57290 детей.

Такая положительная динамика по сокращению численности детей, оставшихся без попечения родителей, является следствием проводимой государством реформы в сфере сиротских учреждений. Цель реформы – переориентация всей сиротской системы на семейное устройство детей. Согласно постановлению правительства РФ № 481, которое вступило в силу с 1 сентября 2015 года, детские дома должны стать местом временного проживания [1]. И задача детских домов – это подготовка своих воспитанников к семейной жизни.

Масштабы проводимой этой политики хорошо заметны на Ставрополье. Этот регион считается одним из благоприятных среди других по количеству выявленных и устроенных в семьи детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К вопросу лишения родительских прав на Ставрополье стали подходить, как к самой крайней мере, когда другие меры не приносят должного результата. Так, за три года численность детей, родители которых были лишены родительских прав, сократилась более чем на 40%. Некоторые родители, находящиеся в трудной жизненной ситуации, воспользовались возможностью временно поместить своего ребёнка в сиротское учреждение, без лишения и ограничения, родительских прав. В ГКУ «Детский дом (смешанный) №13» находятся трое детей, статус которых не определён [3]. По заявлению матери, они были помещены в детский дом на временный срок – до года.

В настоящее время в Ставропольском крае численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляет примерно 8000 человек.

Из них около 1000 детей воспитываются в сиротских учреждениях, а чуть свыше 7000 детей воспитываются в замещающих семьях. Таким образом, около 88% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют возможность проживать в семье, хотя и в некровной. Радует, конечно, тот факт, что существуют люди, которые не остаются равнодушными к детям данной категории, способные предоставить ребёнку-сироте настоящую благополучную семью. Благополучие семьи не говорит о том, что в ней не имеется проблем. Просто родители таких семей способны находить решения возникающим проблемам. Но говоря о будущих родителях, желающих воспитывать ребёнка из сиротского учреждения, следует понимать, что не все эти кандидаты понимают ту ответственность, которую на себя берут. Те же самые статистические данные говорят о том, что 40% родителей, желающих взять ребёнка из сиротского учреждения, являются «мнимыми родителями». Ну а оставшиеся 60% – новоиспеченные родители, которые все же решили взять ребёнка – сироту, не всегда выдерживают этот тернистый путь. За 2018 год на Ставрополье 20 детям пришлось испытать вторичное сиротство.

Если основными причинами первичного социального сиротства являлись падение жизненного и культурного уровня российского общества, то причинами «вторичного сиротства» являются:

1. Отсутствие или низкий уровень подготовки будущих родителей. Большинство воспитанников детского дома – это дети подросткового возраста от 10 до 17 лет, с уже сформировавшимся характером. Ни для кого не секрет, что для большинства воспитанников детского дома характерны педагогическая запущенность, девиантное поведение, вредные привычки. В результате, у родителей, берущих в свою семью ребёнка-сироту, происходит очень существенное расхождение между желанием и реальной ситуацией. Родители, не имеющие психолого-педагогическую подготовку, не способны справиться с девиантным поведением ребёнка и единственным для себя решением видят в возвращении ребёнка назад, в детский дом.

2. Неготовность детей к семейной жизни. Ребёнок, находящийся под опекой государства не испытывает никаких проблем, оно берет на себя обязательства по обучению, воспитанию, обеспечению детей всем самым необходимым. Все мы знаем, что какой бы замещающей не была воспитательная система сиротского учреждения, она не способна в полной мере заменить семью, подготовить воспитанников к семейной жизни. Плюс ко всему, некоторые из детей становятся воспитанниками данных учреждений в раннем возрасте. У таких детей наблюдается отсутствие вообще опыта семейных отношений, проживания в семье. Все эти предпосылки являются очень серьезным препятствием для будущего семейного благополучия ребёнка – сироты. Дети, не имеющие семейного опыта, дающие согласие на воспитание в будущей семье просто хотят «вырваться» из устоявшейся системы. Их, как правило, привлекает свобода, отсутствие жёсткого контроля и регламентирования их жизни. В результате, в семье они, как правило, начинают сопротивляться требованиям родителей, пытающихся приучить их к семейной домашней жизни, отказываются от выполнения своих обязанностей.

3. Отказ семей, взявших на воспитание ребёнка от дальнейшего сопровождения специалистами. Как показывает практика, не все будущие родители считают необходимым сопровождение своих семей квалифицированными специалистами. При возникающих проблемах с ребёнком, как правило, происходит замалчивание данных проблем, родители стараются своими силами найти выход из этих ситуаций. Итогом таких действий, как показывает практика, является кризис в отношениях между ребёнком и семьей, а это, в свою очередь, может повлечь возврат ребёнка в государственное учреждение.

Поэтому работа сиротских учреждений должна быть направлена на решение вышеперечисленных проблем. С 2009 года на Ставрополье ведётся работа по подготовке будущих родителей, через «Школы приёмных родителей». Такой подготовкой занимаются: педагоги, психологи, медики, юристы и социальные работники. На настоящий момент обучено более 300 человек.

Библиографический список

1. *О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей.* Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. N 481 п.57. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487
2. Феномен вторичного сиротства в современной России. *Детский дом.* 2009; 01 (30). Available at: http://perviydoc.ru/v43122/detskiy_dom_2009_01_30?page=2
3. *Сайт ГКУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом (смешанный) № 13» Ставропольского края.* Available at: dotcom26.run
4. Шахманова А.Ш. Особенности развития детей вне семьи (к постановке проблемы). *Начальное образование.* 2011; 1: 36 – 41.
5. Шахманова А.Ш. Самоценность детства и ответственность взрослых перед детьми. *Человек и образование.* 2012; 1 (30): 57 – 61.
6. Шахманова А.Ш. Социальное развитие детей в детском доме. *Мир науки, культуры, образования.* 2014; 6 (49): 38 – 41.
7. Шахманова А.Ш. Социально-педагогические проблемы воспитания сирот в России. *Педагогика.* 2009; 5: 47 – 51.

References

1. *O deyatel'nosti organizatsiy dlya detey-sirot i detey, ostavshihsiya bez popecheniya roditeley, i ob ustrojstve v nih detey, ostavshihsiya bez popecheniya roditeley.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 maya 2014 g. N 481 p.57. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487
2. Fenomen vtorichnogo sirotstva v sovremennoj Rossii. *Detskij dom.* 2009; 01 (30). Available at: http://perviydoc.ru/v43122/detskij_dom_2009_01_30?page=2
3. *Sajt GКУ dlya detey-sirot i detey, ostavshihsiya bez popecheniya roditeley «Detskij dom (smeshannyj) № 13» Stavropol'skogo kraja.* Available at: dotcom26.run
4. Shahmanova A.Sh. Osobennosti razvitiya detej vne sem'i (k postanovke problemy. *Nachal'noe obrazovanie.* 2011; 1: 36 – 41.
5. Shahmanova A.Sh. Samocennost' detstva i otvetstvennost' vzroslykh pered det'mi. *Chelovek i obrazovanie.* 2012; 1 (30): 57 – 61.
6. Shahmanova A.Sh. Social'noe razvitiye detej v detskom dome. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; 6 (49): 38 – 41.
7. Shahmanova A.Sh. Social'no-pedagogicheskie problemy vospitaniya sirot v Rossii. *Pedagogika.* 2009; 5: 47 – 51.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 378

Bulueva Sh.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: sovdat@list.ru

Zavzanova Z.U., senior lecturer, Department of Economics and Information Technologies, Dagestan Humanities Institute (Makhachkala, Russia),
E-mail: zairaamir@mail.ru

Dzhabrailova A.O., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economics, Dagestan State University of National Economy, senior lecturer,
Department of Economics and Information Technologies, Dagestan Humanitarian Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: chachara94.94@mail.ru

ANALYSIS OF THE CONTENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF EXPERTS IN THE SPHERE OF ECONOMY. The article analyzes the content of professional competencies of specialists in the field of economics. The authors conclude that professional competence plays a key role in teaching a highly qualified specialist, since it is thanks to her that society acquires a specialist with a high level of development of professionally important personal qualities. The quality of modern education will be largely determined by the degree to which students of secondary vocational education have developed professional competence.

Key words: professional competence, specialists in economics, competence-based approach.

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
E-mail: sovdat@list.ru

З.У. Завзанова, ст. преп. каф. экономики и информационных технологий, ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт», г. Махачкала,
E-mail: zairaamir@mail.ru

А.О. Джабраилова, канд. экон. наук, доц. каф. экономики, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства»,
доц. каф. экономики и информационных технологий, ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт», г. Махачкала, E-mail: chachara94.94@mail.ru

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ

В статье проведён анализ содержания профессиональных компетенций специалистов в сфере экономики. Сделан вывод о том, что ключевую роль в подготовке высококвалифицированного специалиста играет профессиональная компетенция, так как, именно благодаря ей общество приобретает специалиста с высоким уровнем развития профессионально важных качеств личности. Качество современного образования в значительной мере будет определяться тем, насколько у студентов среднего профессионального образования развита профессиональная компетентность. Важной компонентой профессиональной компетентности экономиста является наличие способности к непрерывному самообразованию и саморазвитию. В большинстве исследований последних лет подчёркивается, что любой специалист сегодня, а тем более в ближайшем будущем обречен на постоянное пополнение, обновление своих умений и навыков. Динамика изменения профессиональных компетенций постоянно растёт.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, специалист в сфере экономики, компетентностный подход.

В настоящее время происходят кардинальные преобразования всей системы образования России. Наиболее значительной содержательной сложностью, с которой сталкивается профессиональное образование в России, обладает компетентностный подход. Достаточно прозрачный в своих основных идеях, в практике компетентностный подход обретает мультивариативность, что предполагает множественность сценариев его реализации в зависимости от субъектов, вовлечённых в профессионально-образовательный процесс, уровня образования, региональных потребностей, направления подготовки, специализации и т. д.

Внедрение компетентностного подхода в педагогическую практику требует изменения содержания и методов обучения, уточнения видов деятельности, которыми должны овладеть студенты к окончанию образования и при изучении отдельных предметов.

Компетентностный подход в системе профессионального образования предусматривает постепенную переориентацию с трансляции необходимого набора знаний на формирование навыков, способных помочь в создании условий для овладения комплексом компетенций, означающих способность выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Под профессиональной компетентностью будем понимать целостное свойство личности, ориентированной на непрерывное самосовершенствование и самообразование, а также социально-значимую характеристику его профессиональной деятельности, выступающей основным фактором успешной работы по специальности.

Профессиональная компетенция – способность к выполнению обобщенных действий в профессиональной сфере.

Компетентность представляется нами как система, состоящая из отдельных блоков (компетенций), которая обладает внутренними и внешними связями. Свойства данной системы не сводятся к сумме свойств отдельных её элементов (компетенций), при этом присутствует некоторое интегративное качество, присущее только системе, которая определяет «компетентность» специалиста.

В основе процесса формирования ключевых компетенций лежат механизмы, создающие предпосылки для освоения знаний, умений и навыков. Наличие у студента ключевых компетенций даёт ему возможность отделять значимое для будущей профессиональной деятельности от малозначимого, то есть делать реальный выбор на основе оценки различных альтернатив и тем самым осуществлять определенную деятельность.

Ключевые компетенции наиболее универсальны по своему характеру и применимости, поэтому под ключевыми компетенциями в области теории и практики образования понимают компетенции, наиболее соответствующие как широкому спектру образования, так и его специфике.

Компетентность представляет собой интегративную характеристику личности, представляющую собой целостную, системную совокупность качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности в определенных областях: так называемых компетенций, а также способность эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах ее жизнедеятельности. В свою очередь, профессиональная компетентность рассматривается нами как важнейшая компонента профессионального образования, как интегральная характеристика личностных и деятельных качеств будущего специалиста, отражающая не только уровень его знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Профессионализация компетентности является значимым фактором, позволяющим выпускнику адекватно интегрироваться в социальное пространство и, занимаясь определенным родом деятельности, направить свое воздействие на окружающую природную, социальную среду и различные общественные отношения. Профессионализация следует рассматривать как непрерывный процесс формирования профессиональной позиции, гармонизации социально и профессионально важных качеств и умений в достаточно устойчивые профессионально значимые комплексы, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональной деятельности.

Одними из основных характеристик компетентности студента являются исполнительность и ответственность, внешними проявлениями отсутствия которых могут быть опоздания и пропуски занятий, нарушение сроков выполнения контрольных заданий, курсовых и дипломных работ, несвоевременная сдача зачетов и экзаменов. Студентам в этом случае не хватает элементарных навыков регулярной работы, увеличение интенсивности которой в конце семестра определяется не внутренними мотивами и интересом к предметам, а внешней угрозой негативных последствий в виде «хвостов» и даже возможного отчисления. Как считают специалисты, «преподавателю в данном случае, по-видимому, следует особо позаботиться о развитии навыков регулярной работы у своих подчиненных».

Также важно сказать, что дополнительной ключевой компонентой профессиональной компетентности экономиста является наличие способности к непрерывному самообразованию и саморазвитию. В большинстве исследований последних лет подчеркивается, что любой специалист сегодня, а тем более в ближайшем будущем обречен на постоянное пополнение, обновление своих умений и навыков. Динамика изменения профессиональных компетенций постоянно растёт. К концу обучения в вузе половина знаний, которые получает студент, безнадёжно устаревает. В таких условиях готовность к непрерывному самообразованию и саморазвитию выступает важнейшим условием поддержания конкурентоспособности профессионала.

Следует признать, что темпы устаревания знаний в экономической области являются достаточно высокими. Поэтому преподавателю, реализуя компе-

тентностный подход, следует организовать учебную работу так, чтобы студенты осознавали и сами могли вычленив проблему, поставить цель изучения того или иного вопроса, сами формулировали задачи, решали их, применяя полученные знания на практике. При этом главная цель преподавателя – обеспечить готовность выпускника находить решения основных профессиональных задач в реально складывающихся ситуациях.

Несмотря на общие характеристики, следует учитывать специфические черты профессиональных компетенций экономиста. Каждая будущая обязанность экономиста структурно представляет собой определенные диспозитивно или императивно программы, алгоритмы, стереотипы. Это может быть выполнение в определенных ситуациях или при наличии необходимых оснований таких предписанных действий, как составление финансово-экономической отчетности, разработка бизнес-плана – для экономиста.

Кроме того, профессиональная деятельность должна быть нацелена на достижение определенных результатов: на получение прибыли и обеспечение высокой эффективности вложений – для экономиста. Анализ имеющихся данных, опубликованных в психолого-педагогической литературе, а также эмпирические исследования позволяют сделать вывод, что в настоящее время специалистами выделяются три группы компетенций экономиста: ключевые компетенции, базовые профессиональные компетенции и сопутствующие профессиональные компетенции. Ключевые компетенции отражают готовность и способность специалиста к адаптации и успешной деятельности в различных социально-профессиональных сообществах. Базовые профессиональные компетенции обусловлены видами профессиональной деятельности экономиста.

К ним относятся: организационно-управленческая; плано-экономическая; финансово-экономическая; аналитическая; внешнеэкономическая; предпринимательская; научно-исследовательская и образовательная компетенции.

Сопутствующие профессиональные компетенции представляют собой потенциал и прошлый опыт человека, позволяющие ему быть успешным в профессиональной деятельности. Эти компетенции формируются в процессе изучения дисциплины специализации, факультативов и дополнительного образования. Они могут быть общепрофессиональными, специальными, практическими, производственно-технологическими и системными. Следовательно, иноязычное образование выступает сопутствующей профессиональной компетенцией, должно учитывать специфику будущей профессиональной деятельности, усиливая профессиональное мастерство специалиста. Исследованиями профессионально значимых качеств специалистов занимались В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, Н.В. Кузьмина, Н.В. Ильина, В.Н. Борисова и другие учёные. Отечественные психологи, опираясь на теорию способностей, включают в профессионально значимые качества психические свойства индивида. При этом, базируясь на принципах единства сознания и деятельности, они подчеркивают, что эти качества не только проявляются, но и формируются в процессе деятельности, организованной соответствующим образом. Само выделение этих качеств, установление их структуры возможно только при анализе конкретных видов деятельности. Так, экономическая деятельность представляет собой единство следующих типов деятельности: естественнонаучной, экономической, социальной.

Экономическая деятельность с одной стороны – предметно-практическая, а с другой стороны – она носит чисто социальный характер, поскольку связана с удовлетворением запросов общества. При этом доминирующими видами деятельности выступают:

- исследование экономических отношений (отношений, возникающих между людьми в процессе производства);
- сбор, обработка, упорядочение информации об экономических явлениях и процессах (для достижения наивысших результатов предприятий и организаций);
- анализ хода и результатов экономической деятельности и оценка её успешности;
- совершенствование процесса экономической деятельности;
- планирование деятельности предприятия;
- определение системы оплаты труда и поощрений для всех категорий работников предприятия;

Библиографический список

1. Алиева Р.Р., Пейзузова Ю.А. Профессиональная компетентность будущего педагога профессионального обучения. *Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы*: сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Махачкала, 2016: 200 – 206.
2. Алиханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структура и содержание общекультурной компетентности педагога профессионального обучения. *Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы*: сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Махачкала, 2016: 12 – 20.

References

1. Alieva R.R., Pejzuzova Yu.A. Professional'naya kompetentnost' budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya. *Professional'naya podgotovka specialistov v vysshih zavedeniyah: problemy i perspektivy*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2016: 200 – 206.
2. Aliphanova F.N., Alieva R.R. Struktura i sodержanie obshekul'turnoj kompetentnosti pedagoga professional'nogo obucheniya. *Professional'naya podgotovka specialistov v vysshih zavedeniyah: problemy i perspektivy*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2016: 12 – 20.

- планирование затрат, использования ресурсов, расходов и прибыли предприятия;
- контроль над процессом выполнения финансово-хозяйственной деятельности;
- расчет потребности предприятия, организации в кадрах;
- анализ причин перерасхода фонда заработной платы;
- работа, связанная с расчетами и переработкой больших объемов информации, выраженной в цифрах;
- составление экономических обоснований, справок, периодической отчетности, аннотаций и обзоров.

Структура деятельности экономиста реализуется в четырех компонентах профессиональных умений: проектировочные, конструктивные, организаторские, гностические. Его профессиональное мастерство предполагает успешное решение задач в соответствии с целями, стоящими перед обществом, высоким уровнем мотивации профессиональной деятельности и умениями решать профессиональные задачи. Факторами, определяющими уровень подготовленности экономиста к профессиональной деятельности, являются: выраженность профессиональной направленности (мотивации) и профессионально значимые качества личности специалиста; уровень фундаментальной (базовой) подготовки; уровень знаний и навыков в области будущей деятельности; уровень активности самообразования.

Проведённое исследование существующей и желательной степени обеспечения заданного уровня подготовленности специалиста по требуемым «эталонным параметрам», отражённым в квалификационных характеристиках, определило то рассогласование, которое имеет место с точки зрения различных экспертов («потребителей» – представителей организаций, и «изготовителей» – работников вуза). Корреляционный анализ профессиограммы и мнений экспертов по поводу профессионально значимых качеств специалиста подтверждает зависимость между интегративными качествами личности и успешной деятельностью, а также позволяет выделить список из семи комплексов профессионально значимых качеств успешной деятельности: профессиональные знания и умения; профессиональная направленность; ответственность; активность; адаптивность; психологическая устойчивость; коммуникативность.

Следует особо подчеркнуть, что овладение этими компетенциями – сложный и длительный процесс. Мы полагаем, что основной период их становления приходится на возраст между 15 и 25 годами. Это задачи не только школы, но, прежде всего, среднего и высшего профессионального образования.

В настоящее время существуют различные классификации ключевых компетенций. На наш взгляд, стоит выделить следующие из них: общекультурная компетенция (способность жить в поликультурном обществе, умение жить с людьми других культур, уважение других языков, религий); учебная компетенция (включает устную и письменную коммуникацию, изучение иностранных языков, навыки логической, методологической, общенаучной деятельности, умение владеть приемами действий в нестандартных ситуациях); информационная компетенция (владение вычислительной техникой, понимание способов её применения, способность искать и анализировать информацию, сохранять и использовать её в дальнейшем); профессиональная компетенция (умение развивать профессиональные навыки, способствующие росту продуктивности деятельности, выявлению и владению методиками и технологиями профессии, усовершенствованию профессионального мастерства); компетенция самосовершенствования.

Таким образом, вышеперечисленные компетенции важны для студентов среднего профессионального образования, но ключевую роль в подготовке высококвалифицированного специалиста играет, на наш взгляд, именно профессиональная компетенция, так как, именно, благодаря ей, общество приобретает специалиста с высоким уровнем развития профессионально важных качеств личности. Качество современного образования в значительной мере будет определяться тем, насколько у студентов среднего профессионального образования развита профессиональная компетентность.

УДК 378

Gerasimova T.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Military University of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gerta05@mail.ru

Guseva N.V., senior teacher, Department of Romanic Languages, Military University of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru

THE USE OF PROFESSIONAL COMPUTER-BASED TESTING SYSTEMS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN MILITARY UNIVERSITIES. The article discusses the features and perspectives of professional computer-based testing systems in the process of foreign language teaching in military universities. Particular attention has been paid to the innovative principles of such a system. In the process of solving a problem of development of professional computer testing of adaptive real components of adaptive technologies are converted into project phases of the preliminary analysis, the subsequent forecast, the formulation of concepts, which are interrelated and interdependent. The authors conclude that professionally adaptive testing can be considered as innovative pedagogical diagnostics method that enables you to securely and properly assess the level of teaching a foreign language when you use minimum resources. Flexibility evaluation of response results and accounting time parameters using the power of computer system allows to realize the principle of individuality. It becomes possible to build adaptive algorithm of a single test.

Key words: professional computer-based testing, tests, rating, military university.

Т.Н. Герасимова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВПО «Военный университет», г. Москва, E-mail: gerta05@mail.ru

Н.В. Гусева, ст. преп., ФГБОУ ВПО «Военный университет», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются особенности и перспективы применения профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. Уделяется внимание использованию инновационных адаптивных методик при создании теста. В процессе решения проблемы разработки профессионально адаптивного компьютерного тестирования реальные составляющие адаптивной технологии преобразуются в этапы проекта предварительного анализа, последующего прогноза, формулирования концепции, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Авторы делают вывод о том, что профессионально адаптивное тестирование можно рассматривать как инновационный метод педагогической диагностики, позволяющий надёжно и правильно оценить уровень обученности иностранному языку при использовании минимальных ресурсов. А гибкость оценивания результатов ответа и учёт временных параметров с использованием возможностей вычислительной системы позволяет реализовать принцип индивидуальности в обучении. Это становится возможным за счёт построения алгоритма адаптивного одиночного тестирования.

Ключевые слова: профессионально адаптированное тестирование, компьютерное тестирование, система оценки, военные вузы.

Одним из основных направлений развития российского военного образования является достижение качества предоставляемых профессиональных образовательных услуг. Наиболее эффективным средством достижения данной цели является использование современных информационных технологий не только в ходе всего обучения, но и в процессе иноязычной подготовки. Данный процесс обозначает существенные изменения в учебно-воспитательном комплексе в высших военных учебных заведениях.

Качество военного образования как универсальная категория всеобъемлющей диагностики деятельности высшего военного образовательного учреждения находит свое непосредственное отражение в условиях, созданных для положительного усвоения и приобретения знаний, навыков и умений. Знания являются главными, так как они служат основой для развития навыков и умений и формирования профессиональных и лингвистических компетенций. Помимо этого, знания составляют основные элементы фундаментальной базы образовательной и научной деятельности военного вуза, на которой строится карьерный, научный, личностный рост военных специалистов. Знания, основанные на мыслительной работе (а не заучивании), генерирующие новые знания, являются основной целью для высшей военной школы Российской Федерации [1 – 5].

Сегодня педагогическая диагностика процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов становится все более функциональной, выявляя недостатки и причинно-следственные связи между результатами обучения, педагогической деятельностью и возможностями самого курсанта. Педагогическая диагностика отражает формирование профессиональной компетентности курсанта, и в то же время количественно и качественно оценивает деятельность профессорско-преподавательского состава.

В настоящее время требования к педагогической диагностике процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов включает:

- педагогическое обоснование требований к процессу обучения иностранному языку;
- систематичность проведения работ по педагогической диагностике;
- профессиональную разработку инструментария педагогической диагностики;
- синхронизацию результатов мониторинга качества иноязычного обучения.

На этом фоне процесс педагогической диагностики в военном вузе приобретает автономный характер и вступает в роли системообразующего звена качественного воспитательно-образовательного процесса [2].

В этом случае виртуальная обучающая среда – это развитие и накопление педагогического контента, выраженного в форме электронных ресурсов и тестов, гибких и адаптивных на всех этапах процесса обучения иностранному языку. Поскольку иностранный язык позволяет современному военному специалисту достаточно быстро адаптироваться к изменениям, происходящим как в мирное, так и в военное время, а также овладеть необходимыми професси-

ональными компетенциями и деятельно подходить к решению поставленных задач.

Нельзя не отрицать тот факт, что тестовые задания на основе компьютерных учебных программ составляют основу диагностирования уровня обученности по любому предмету. Существующая научная теория тестов методологически и методически признает четыре основные формы тестовых заданий, а именно:

- открытая форма ответа;
- закрытая форма ответа;
- соотношение ответов;
- установление последовательности ответов.

Такие задания являются универсальным средством обучающего воздействия, поскольку учебная деятельность реализуется в системе «теория – практическое применение – контроль» [4]. Но в настоящее время существенный недостаток тестовых заданий закрытого типа все более отмечается учеными и исследователями, так как усвоение и контроль знаний происходит только на уровне узнавания. Следовательно, компьютерные стандартизированные тесты, как различного рода диагностические механизмы в электронном виде, теряют свою актуальность в рамках новой, инновационной образовательной среды [5, с. 72 – 79]. Современные реалии требуют от педагогической диагностики создания более эффективных систем тестирования, которые позволят определить уровень качества обучения иностранному языку при минимальных временных и ресурсных затратах. Такое тестирование должно быть систематизировано и обладать интеллектуальностью, открытостью, гибкостью и адаптивностью под процесс обучения иностранному языку в высшем учебном военном заведении.

Появление балльно-рейтингового обучения требует от традиционных средств педагогической диагностики быстроты и совместимости с процессом обучения. Применяемые технологии должны быть объективными и фронтальными, выявляющими положительные и отрицательные стороны новых методов и средств обучения иностранному языку. Одним из самых эффективных методов мониторинга уровня обученности может выступать адаптивное тестирование, которое содержит не только меньше заданий, но и требует меньше времени для выполнения. Адаптивное тестирование может варьироваться в зависимости от уровня владения иностранным языком курсантом и поставленной задачи.

Профессионально адаптированное тестирование основывается на уровне владения иностранным языком и определяет уровень сложности вопроса. При каждом правильном ответе уровень сложности последующих заданий повышается, и при каждом неправильном ответе уровень сложности выполняемых курсантами заданий понижается.

Такая компьютерная профессионально адаптивная система тестирования строится на модульном принципе, все тестовые задания нелинейно воспроизводят тестируемый контент в зависимости от коэффициента сложности. Персонализация такой диагностики позволяет индивидуализировать процесс обучения иностранному языку под конкретные особенности и потребности каждого курсан-

та различных военных вузов, при этом, не превращая очный процесс обучения в заочный, так как систематические субъектно-объектные отношения обеспечивают максимальное использование адаптивных технологий и средств электронного тестирования для реализации целей военного профессионального образования.

В настоящее время разработано и внедрено большое количество разнообразных электронных тестов, которые различаются универсальными принципами педагогической диагностики, достоверностью и точностью результатов.

Профессионально адаптивные компьютерные тесты являются прекрасным индикатором языковой компетентности, поскольку:

- современное программное обеспечение позволяет индивидуализировать темп выполнения тестовых заданий;
- методика составления данного теста делает невозможным предъявление трудных заданий слабому курсанту;
- персонализация задания не дает возможность списать или воспользоваться подсказкой;
- минимальное число заданий сокращает общее время тестирования.

В процессе решения проблемы разработки профессионально адаптивного компьютерного тестирования реальные составляющие адаптивной технологии преобразуются в этапы проекта предварительного анализа, последующего прогноза, формулирования концепции, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это позволяет пересмотреть предшествующую структуру традиционного компьютерного тестирования в пользу профессионально адаптивного тестирования для результативности процесса обучения иностранному языку [3, с. 14 – 17].

Применение методов и средств электронного адаптивного тестирования позволяет:

- создать современное и инновационное информационно-образовательное пространство военного вуза;
- комбинировать технологии педагогической диагностики для поддержки междисциплинарных связей с дисциплиной «Иностранный язык»;
- сочетать цели обучения иностранному языку с индивидуальными целями саморазвития для последующего профессионального становления военного специалиста;
- незамедлительно реагировать в режиме реального времени на результаты выполнения компьютерного тестирования и пересмотреть сочетание основных составляющих процесса обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Алехин И.А., Казаков И.С., Казакова У.А. Педагогический инструментальный формирования компетенций в высшей школе. *Мир образования – образование в мире*. 2018; 1 (69): 171 – 178.
2. Герасимова Т.Н. Нравственные основания педагогической культуры преподавателя высшей школы. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 1 (61): 41 – 46.
3. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Адаптированное тестирование: вчера, сегодня, завтра. *Высшее образование сегодня*. 2010; 8.
4. Мельничук М.В. Методический и психолого-педагогические аспекты обучения студентов дистанционной формы. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*: сборник научных трудов. Москва, 2017: 166 – 171.
5. Никифоров О.Ю., Никоарэ Ю.И. Применение среды компьютерного тестирования на основе базы заданий в тестовой форме системе контроля качества высшего учебного заведения. *Управление качеством непрерывного образования*: сборник статей 2-ой межрегиональной научно-практической конференции. Отв. редактор Е.Ю. Бахтенко. Вологда: ВГПУ, 2011.

References

1. Alehin I.A., Kazakov I.S., Kazakova U.A. Pedagogicheskij instrumentarij formirovaniya kompetencij v vysshej shcole. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; 1 (69): 171 – 178.
2. Gerasimova T.N. Nравstvennyye osnovaniya pedagogicheskogo kul'tury prepodavatela vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 1 (61): 41 – 46.
3. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Adaptirovannoe testirovanie: vchera, segodnya, zavtra. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; 8.
4. Mel'nichuk M.V. Metodicheskij i psihologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov distancionnoj formy. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2017: 166 – 171.
5. Nikiforov O.Yu., Nikoar'e Yu.I. Primenenie sredy komp'yuternogo testirovaniya na osnove bazy zadaniy v testovoj forme sisteme kontrolya kachestva vysshego uchebnogo zavedeniya. *Upravlenie kachestvom nepreryvnogo obrazovaniya*: sbornik statej 2-oj mezhtsejional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otv. redaktor E.Yu. Bahtenko. Volodga: VGPU, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 378

Zaikina E.S., postgraduate, Department of Education, Socialization and Personal Development, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: lena.zaikina.1978@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS. The relevance of self-education for the teacher is determined by the fact that daily preparation for training sessions and extracurricular activities requires the mastery of modern and perspective information. Accordingly, the teacher should be able to encourage each student to work independently. Therefore, self-education is an integral, professional function of the teacher, a condition for his professional growth, and as a result, condition of success and relevance of his students. One of the indicators of professional competence of the teacher is an ability to self-education, manifested in dissatisfaction, understanding of the imperfection of the existing situation of the educational process and the desire to grow and improve. The authors define the concepts of self-education and self-development, and describe the conditions of this process.

Key words: self-education, self-development of teacher, educational process.

Е.С. Заикина, аспирант 2 курса, каф. воспитания, социализации и развития личности, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: lena.zaikina.1978@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Актуальность самообразования для педагога определена тем, что ежедневная подготовка к учебным занятиям и внеклассным мероприятиям требует овладения современной и перспективной информацией. Соответственно, педагог способен своим примером побуждать к самостоятельной работе каждого ученика. Поэтому самообразование является неотъемлемой, профессиональной функцией учителя, условием для его профессионального роста, а следует, и условием успешности и востребованности его учеников. Один из показателей профессиональной компетентности педагога – способность к самообразованию, проявляющаяся в неудовлетворенности, понимании несовершенства существующего положения образовательного процесса и желании расти, самосовершенствоваться. В настоящей работе дано определение понятий самообразование и саморазвитие, а также описаны условия данного процесса.

Ключевые слова: самообразование, саморазвитие педагога, образовательный процесс.

Известно, что большая часть новых знаний и технологий теряет свою актуальность в современном мире довольно быстро. Общество и наука развиваются с огромной скоростью, на смену имеющимся знаниям и технологиям приходят новые, более совершенные, информация быстро устаревает, сменяясь более достоверными и актуальными данными. Это в большой мере касается и формирования профессионализма будущего педагога. В связи с этим наиболее эффективным способом повышения педагогического мастерства педагогов видится процесс самообразования [1].

Крайне актуальной проблему самообразования педагогов сделали условия информационного общества, когда доступ к данным, умение работать с ними – ключевые требования. Информационное общество является обществом знания, когда особое место отводится процессу трансформации в нём. Соответственно, современным педагогам требуется постоянное совершенствование знаний.

Сегодня для педагогов открывается широкий перечень услуг, благодаря которым можно повысить квалификацию: очная форма обучения, очно-заочная форма обучения, заочная форма обучения, курсы по повышению квалификации, множество семинаров, лекций, тренингов, конференций и т. д.

Непрерывное самообразование позволит педагогу поддерживать свою профессиональную квалификацию на должном уровне.

Согласно выражению Н. Рубакина, всякое настоящее образование должно добываться через самообразование, а все, чего добиваешься самостоятельно, по собственной воле и желанию, является более ценным [2].

Философ Гельвеций касательно этой темы писал: «Я буду учиться дальше, мое воспитание еще не завершилось. Оно завершится, когда я не буду далее заниматься им: после моей смерти. Вся моя жизнь – это, проще говоря, только долгое воспитание» [3].

Лицо мировой педагогики и социальной педагогики А. Дистервег говорил: «Развитие и образование человека не могут быть даны или сообщены. Любому, кто имеет желание к ним приобщиться, придется прийти к этому собственной работой, собственными силами, напряжением. Извне ему удастся получить лишь возбуждение... Соответственно, самодеятельность является средством и одновременно результатом образовательного процесса...» [2].

Согласно словам К.Ю. Белой, самообразование является необходимым условием профессиональной работы педагога. Социум всегда предъявлял, и будет предъявлять к педагогам довольно высокие требования, так как только тот, кто знает больше остальных, способен чему-то научить. Учитель должен не просто знать методику воспитания и обучения младших школьников, но и обладать знаниями в смежных научных областях, разных сферах социальной жизни, разбираться в политических вопросах, экономической области и т. д. Способность заниматься самообразованием определяют психологические и интеллектуальные показатели каждого педагога. Самосовершенствование должно стать обязательной потребностью любого педагога [4].

Интерпретируя вышеприведённые высказывания, можно увидеть пару основных направлений проведения постоянного образования.

Во-первых, работу высших учебных заведений стоит строить так, чтобы каждый человек имел возможность самостоятельно управлять его подготовкой вне зависимости от ее степени и в разные моменты его профессионального развития и социокультурного роста. Во-вторых, сам специалист должен иметь уровень культуры, который предполагает высокую мотивацию для самообразования и профессионального совершенствования. При всей значимости первого, ясно, что без некоторой выраженности второго оно мало будет значить.

Непрерывность образования в целом С. Расчетина представляет в виде поэтапного процесса [5].

На первом, довузовском, этапе профессионального выбора происходит достижение уровня социальной зрелости, достаточного для решения проблем морально-профессионального самоопределения и выбора образовательного маршрута в области «человек-человек».

Результатом второго, вузовского этапа, является достижение уровня профессиональной зрелости, достаточного для реализации потенциала собственной личности в области педагогики.

Третий этап предполагает достижение специалистом уровня профессиональной зрелости, достаточной для реализации собственного педагогического потенциала.

Специфика педагогической деятельности такова, что для эффективной деятельности педагог должен владеть знанием методик воспитания, психологией

и педагогикой, иметь общий высокий уровень культуры, знать приемы риторики, основы мониторинга, обладать большой эрудицией [6]. Этот перечень далеко не полон. Но без этих навыков педагог не может эффективно учить и воспитывать. Основные направления, в которых учитель должен совершенствоваться и заниматься самообразованием: профессиональное (предмет преподавания), психолого-педагогическое (ориентированное на учеников и родителей), психологическое (имидж, общение, искусство влияния, лидерские качества и др.), методическое (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения), правовое, эстетическое (гуманитарное), историческое [7].

Рост качества обучения и воспитания в учебном заведении прямым образом зависит от степени подготовки педагогов. Безусловно, данный уровень должен неизменно расти, эффективность разных курсов повышения квалификации, семинаров и тренингов будет мала без занятия самообразованием. Самообразование является потребностью творческих и ответственных людей всех профессий, тем более, тех, кто имеют повышенную моральную и социальную ответственность, к числу которых относится работа педагога.

Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности, что свидетельствует о более высоком профессиональном, образовательном уровне, а это, в свою очередь, влияет на качество воспитательно-образовательного процесса и результативность педагогической деятельности личности в разных сферах социально-педагогической работы и избранной специализации.

Саморазвитие и самообразование педагога представляется непрерывным, сознательным, целенаправленным процессом личностного и профессионального совершенствования, основанным на взаимной работе внутренне важных и активно-творчески воспринятых внешних факторов, ориентированной на рост степени его профессионализма, эволюцию профессионально важных черт и аккумулирование педагогических умений, практики, профессиональных знаний.

Главный механизм саморазвития как целеориентированного влияния личности на саму себя – разрешение спорных моментов в общности сложившихся свойств, качеств личности и объективных требований профессиональной работы, разрешение неизменно затрудняющихся творческих задач.

Самообразование позволяет расширить и углубить знания, помогает осмыслить передовой опыт на более высоком теоретическом уровне. Это является первой ступенью к совершенствованию профессионального умения. Соответственно, самообразование любого педагога должно быть для него потребностью.

Иногда можно наблюдать процесс остановившегося саморазвития, когда у педагога проявляется положительное отношение к его профессиональной деятельности и присутствует осознание её личностной значимости.

Саморазвитие педагога может быть характеризовано различными уровнями [8]:

- уровень представлен достаточным саморазвитием, характеризующимся высокой оценкой педагогом личностной важности своей педагогической деятельности и проявлением потребностей творческого саморазвития.
- уровень представлен активным саморазвитием, когда педагогическая деятельность видится педагогу личностной и глубоко осознанной ценностью.

Высоким уровнем психологизации непосредственно процесса образования продиктована необходимость интенсивно психологически сопровождать деятельность каждого участника образовательного процесса, в том числе и сопровождать профессиональное саморазвитие педагога.

Следующее условие подготовки к профессиональному саморазвитию будущего преподавателя, тесно связанное с образовательным процессом, а в ряде источников даже представленное одной из составляющих образовательного пространства учебного заведения, – это адаптация студента. Выделение этого условия обуславливает то, что именно адаптационный период студентов первого курса может оказывать непосредственное воздействие на их последующее обучение, а, значит, и на качественно-количественный аспект обучения педагогов, в том числе и профессионально саморазвиваться.

В психологии различаются два основных вида адаптации: конформная и неконформная.

Так как главная составляющая жизнедеятельности индивида представлена профессиональной деятельностью, то уместно сказать о профессиональной адаптации, которая, согласно мнению В.А. Сластенина, состоит из четырёх этапов [1]:

- 1) подготовить к труду в общеобразовательной школе;
- 2) выбрать профессию;
- 3) пройти профессиональную подготовку;
- 4) начать трудовую деятельность.

Проводя анализ процесса адаптации студента, который представляется «активным освоением профессиональной деятельности и социальной роли специалиста», Э.Ф. Зеер выделил ряд его компонентов, который представлен [3]:

- психологической и нравственной готовности осуществлять профессиональную деятельность, обусловленную профессиональной направленностью личности;
- профессионально-педагогическим опытом;
- освоением педагогом новой социальной роли.

развитию и саморазвитию; педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта; педагог обладает развитой способностью к рефлексии; программа профессионального развития учителя включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности; педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству; осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития; изучает иностранные языки, политику, информационно-компьютерные технологии; заботится об охране здоровья; иметь интересы и хобби.

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимо повышение квалификации и профессионализма педагога, т. е. его профессиональной компетентности (рисунок 1) [10].

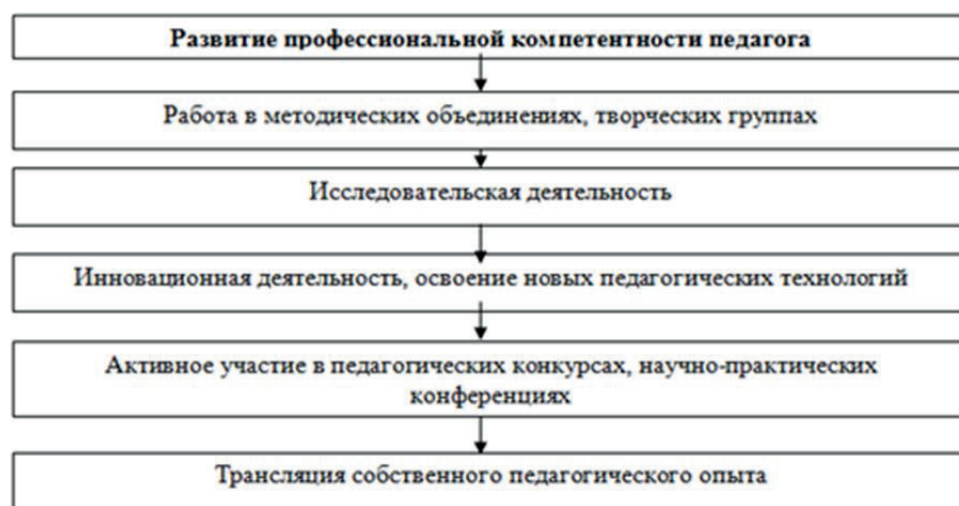


Рис. 1. Развитие профессиональной компетентности педагога

Обучающемуся студенту важно осознавать то, что «стать успешной личностью в условиях рынка способен тот, кто обладает хорошей профессиональной подготовкой, имеет навыки самостоятельной работы, деятельности и общения; умеет приспосабливаться к новым условиям работы, кто конкурентоспособен и мобилен» [5]. Соответственно, в числе главнейших задач в вопросе подготовки педагогов должно быть появление у будущих педагогов самостоятельности.

В.Б. Бондаревский под самостоятельной понимает «работу над проблемно-познавательными заданиями, решение системы творческих заданий, подготовку докладов и т. д.» [9].

Социально-педагогическая практика для будущих педагогов является очень важной составляющей в их профессиональной подготовке и в становлении специалиста. Только на данном этапе обучения они способны выступать в активной роли касательно своих клиентов, так как здесь могут реально проявляться все их положительные и отрицательные качества, а также способность вести социально-педагогическую деятельность.

Говоря о внутренних условиях подготовки будущего преподавателя профессионально саморазвиваться, стоит отметить, что они непосредственно связаны с профессионально важными чертами личности специалиста [7].

Эффективность процесса самообразования связана с выбором каждым будущим педагогом определенного содержания самостоятельной работы для самосовершенствования его личности, с творческим принятием новых научных данных и передовой практики, с перенесением полученных знаний и умений в практику.

Ведущее внутреннее условие подготовки педагогов профессионально саморазвиваться – формирование готовности будущего педагога к исследуемому аспекту профессиональной работы.

Самообразование педагога будет продуктивным, если [8]: в процессе самообразования реализуется потребность педагога к собственному

Ни один из представленных путей не будет эффективным, если для педагога не очевидно осознание необходимости повышать собственную профессиональную компетентность. Отсюда вытекает важность мотивировать и создавать благоприятные условия для педагогического становления. Проблема управленческого содействия педагогам сегодня довольно актуальна. Ее обуславливает концепция гуманного образования, состоящая в том, чтобы не навязывать «участникам образования определённые догматы в создании их связей с окружающим и в самореализации» [11]. Содействие выражается в помощи и поддержке педагогам приходиться к определённым результатам в инновационной деятельности, в становлении педагога с профессиональной точки зрения. Важно создать такие условия, когда педагог самостоятельно будет осознавать важность в увеличении уровня собственных профессиональных черт. Анализом собственной педагогической практики активизируется профессиональное саморазвитие педагога, в результате чего возможен процесс развития навыков исследовательской деятельности, которые после могут быть интегрированы в педагогическую деятельность [12].

В современном мире большой процент новых знаний и технологий становятся менее актуальными достаточно скоро. Поэтому, можно сделать вывод о том, что наиболее эффективным способом повысить педагогическое мастерство педагога является процесс самообразования. Весьма актуальным вопрос саморазвития педагогов стал с развитием информационного общества, в котором находить данные, уметь проводить работу над ними – приоритетные требования. Информационное общество – это общество знания, когда особую роль играет процесс трансформации в нем. Развитие профессиональной компетентности является динамичным процессом по усвоению и модернизации профессионального опыта, который помогает развивать индивидуальные профессиональные качества, накапливать профессиональный опыт, который предполагает непрерывное развитие и самосовершенствование.

Библиографический список

1. Балакшин О.Б. *Гармония саморазвития в Природе и обществе. Подobie и аналогии*. Москва: ЛКИ, 2016.
2. *Дошкольная педагогика*. Ред. А.М. Леушина. Ленинград: Пед. институт им. Герцена, 2016.
3. Былинская Н.В. *Имплицитные теории личности одаренного ученика у педагогов*. Москва: LAP Lambert Academic Publishing, 2016.
4. *Психология: учебник и практикум*. Москва, Юрайт, 2016.
5. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва, Школа-Пресс, 2016.
6. *Общая психология. Тексты. Субъект познания*. Том 3. Книга 1. Москва, Когито-Центр, 2013.
7. Квашко Л.П. *Личностно-профессиональное саморазвитие: миф или реальность?* Москва, Владивосток: Дальневосточный университет, 2016.
8. Лельчицкий И.Д. *Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века*. Москва: Российская академия образования (РАО), 2016.
9. Трунцева Т.Н. *Аттестация педагогов. Проектирование программы саморазвития. 1 – 11 классы*. Москва: ВАКО, 2016.
10. Соколов Е.А. *Психология познания. Методология и методика преподавания*. Москва: Университетская книга, Логос, 2007.

11. Соловьева О.Ю. *Программа саморазвития личности. 1 – 11 классы*. Москва: Арсенал образования, 2016.
12. Руденко А.М. *Психология в схемах и таблицах*. Москва: Феникс, 2015.

References

1. Balashin O.B. *Garmoniia samorazvitiia v Prirode i obschestve. Podobie i analogii*. Moskva: LKI, 2016.
2. *Doshkol'naya pedagogika*. Red. A.M. Leushina. Leningrad: Ped. institut im. Gercena, 2016.
3. Bylinskaya N.V. *Implicitnye teorii lichnosti odarennogo uchениka u pedagogov*. Moskva: LAP Lambert Academic Publishing, 2016.
4. *Psihologiya: uchebnik i praktikum*. Moskva, Yurajt, 2016.
5. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyu filosofiyu*. Moskva, Shkola-Press, 2016.
6. *Obschaya psikhologiya. Teksty. Sub'ekt poznaniia*. Tom 3. Kniga 1. Moskva, Kogito-Centr, 2013.
7. Kvashko L.P. *Lichnostno-professional'noe samorazvitie: mif ili real'nost'*? Moskva, Vladivostok: Dal'nevostochnyj universitet, 2016.
8. Leifchick I.D. *Lichnostno-professional'nyj ideal uchitelya v otechestvennoj pedagogike pervoj treti XX veka*. Moskva: Rossijskaya akademiia obrazovaniia (RAO), 2016.
9. Trunceva T.N. *Attestaciia pedagogov. Proektirovanie programmy samorazvitiia. 1 – 11 klassy*. Moskva: VAKO, 2016.
10. Sokolov E.A. *Psihologiya poznaniia. Metodologiya i metodika prepodavaniia*. Moskva: Universitetskaya kniga, Logos, 2007.
11. Solov'eva O.Yu. *Programma samorazvitiia lichnosti. 1 – 11 klassy*. Moskva: Arsenal obrazovaniia, 2016.
12. Rudenko A.M. *Psihologiya v shemah i tablicah*. Moskva: Feniks, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 371

Ignateva E. Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia),
E-mail: elena.ignateva@novsu.ru

TO THE QUESTION ABOUT EDUCATION AS A SERVICE. The term "service" is frequently used in different contexts in relation to education. The article aims to provide an analysis of different contexts, such as economical, sociological, administrative (from the quality of education point of view), and pedagogical, and to reveal their influence on the semantic correlation between terms "service" and "education". The specificity of contexts determines the presence of different semantic layers in understanding the term "service" in relation to education. The humanistic (anthropocentric) pedagogical idea of human education correlates with the understanding of education as a public good, but does not fit into the service framework. It is concluded that it is inexpedient and even destructive to mistaken one semantic layer for another.

Key words: education, service, educational service, public good, education of Man, functions of education, quality management.

Е.Ю. Игнатьева, д-р пед. наук, проф., Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород,
E-mail: elena.ignateva@novsu.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛУГЕ

Статья подготовлена в рамках гранта РНФ 18-18-00047 «Исследование состояния информационных потоков в российской системе образования и возможностей их оптимизации».

Всё чаще в разных контекстах используется термин «услуга» по отношению к образованию. Целью этой статьи является анализ этих разных контекстов – экономического, социологического, управленческого (с позиции менеджмента качества), педагогического – и выявление их влияния на смысловую корреляцию понятий «услуга» и «образование». Специфика контекстов обуславливает наличие различных смысловых слоёв в понимании термина «услуга» по отношению к образованию, которые существуют параллельно, независимо друг от друга. Педагогическая гуманистическая (антропоцентристская) идея образования Человека коррелирует с пониманием образования как общественного блага, но не вписывается в сервисные рамки. Разнообразие контекстов существовало всегда, но в настоящее время происходит смешение разных ракурсов, что, свою очередь, ведёт к разрастанию ценностного конфликта в сфере образования. Делается вывод о том, что эти смысловые слои нецелесообразно и даже разрушительно смешивать между собой.

Ключевые слова: образование, услуга, образовательная услуга, общественное благо, образование Человека, функции образования, менеджмент качества.

Введение. Всё чаще в разных контекстах используется термин «услуга» по отношению к образованию, что ведёт к смешению разнообразных смыслов, порождая психологическое напряжение в педагогическом сообществе. Целью этой статьи является анализ этих разных контекстов и выявление их влияния на смысловую корреляцию понятий «услуга» и «образование». Для теоретического анализа использовались источники из различных областей научного знания – экономики, социологии, управления (менеджмента качества), педагогики. Несмотря на определенную разработанность этого вопроса, мы полагаем, что сравнительный анализ корреляции понятий с позиции различных наук добавит ясности и корректности в их использовании в научных текстах, а также позволит разобраться в этом широком кругу педагогов-практиков.

Образование как услуга в экономическом контексте. Как известно, созидательная деятельность в обществе разделяется на два ведущих вида: производство и услуги. Образование, как и многие виды деятельности, имеет свою адекватную стоимость (зарплата педагогов, материально-техническое обеспечение образовательного процесса и т. д.) и, значит, для решения соответствующих экономических вопросов оно может быть отнесено к экономической деятельности. Однако на основании этого нельзя утверждать, будто образование лежит в пределах материальной сферы и его финансово-экономические критерии являются достаточными для оценки его качества в целом и управления качеством образования.

Причём, даже в этом контексте, существует разные мнения о том, является образовательный процесс услугой или продукцией [1].

Термин «услуги в сфере образования» зафиксирован в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», используется только в одной его статье (Глава 13, статья 99 «Особенности финансового обеспечения оказания государственных и муниципальных услуг в сфере образования») [2]. В ФЗ присутствует дополнительно формулировка «платные образовательные ус-

луги» (Глава 6, статья 54), используемая в отношении обучения за счёт средств физического и (или) юридического лица.

В Международной классификации экономической деятельности (ISIC) и Статистической классификации экономической деятельности Евросоюза (NACE) один из 12 блоков описывает общеобразовательные услуги. «Общероссийский классификатор услуг населению» (ОКУН, 1993 г.) также выделил вид услуг в сфере образования. Термин вошел в оборот раньше, чем в ФЗ «Закон об образовании» в РФ». Можно утверждать, что образовательный процесс обладает признаками услуги, принятыми в экономической науке (неосозаемость, непостоянство качества, неотделимость от источника, несохраняемость и др. [3]). Отнесение образования как сферы деятельности к услугам правомерно в сугубо экономическом аспекте, не подменяющем собой комплекс гуманитарных и социокультурных аспектов.

Заслуживает внимания противоречие в смыслах и коннотациях термина «услуга» и однокоренных с ним. «Услуга» и «служение», имея общий корень, наполняются диаметрально разными смыслами (крылатая фраза Чацкого «Служить бы рад, прислуживаться тошно!»). Социалистическая идеология, поощряющая труд на благо общества, во многом присуща учительству и воплощалась в его профессиональной деятельности. Но подмена ценности «служения» услугой размывает профессиональную культуру учительства.

Таким образом, идеология бизнеса, целью которого априори является получение прибыли в условиях конкуренции, проецируется на сферу духовного общественного блага, которому априори присуще свойство неконкурентности – «каждый человек изначально, как представитель рода человеческого, выступает со-собственником принадлежащих всему обществу образования и прочих духовных общественных благ» [4, с. 52]. Причём, понимание образования как общественно значимого блага также фиксируется в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Глава 1, статья 2) – блага, предназначенного для удовлетворения

образовательных потребностей человека (основу которых составляет генетическая обусловленность для представителей рода человеческого познавательная потребность).

Образование в контексте социологии. В контексте социологии понимание образования адекватно категории общественно значимого блага, результата эволюционирующих материальных и духовных практик социума. Ведущей функцией образования, по мнению Э. Дюркгейма, является поддержание связи между личностью и обществом посредством организованной социализации молодежи для его воспроизводства.

Остановимся лишь на некоторых функциях образования как социального института [5]. Только функция «привлечение экономических ресурсов для целей системы образования и внутреннее их распределение» среди функций в сфере общественного производства в целом созвучна с определением образования как услуги. Функция формирования профессионально-квалификационной структуры населения связана не только с экономикой, но и политикой в сфере занятости населения; предполагает тщательное исследование сферы труда и прогнозирование потенциальных потребностей в специалистах, необходимых для обеспечения поступательного развития общества. Функцию формирования разумных потребительских стандартов реально способно выполнять лишь образование, но тогда возникает ситуация ценностного конфликта: может ли образование, понимаемое как услуга, обеспечивать выполнение этой функции? Если мы понимаем образование только как услугу, то эта функция вступает в конфликт собственно с теми смыслами, что понимаются под услугой. Логично заключение: эта функция предполагает иное понимание образования, более глубокое, не экономическое, общечеловеческое.

Определенная связь наблюдается между пониманием услуги с миссией образования относительно социума, реализуемой в направлении «вертикалей» (движение людей по «уровням общественной лестницы») и «горизонталей» (соединение обучающихся в разнообразные социальные общности) [6, с. 57], если использовать концепт «социальный успех», который выражается, прежде всего, в обществе потребления через уровень финансового благосостояния и связан с движением человека по общественной лестнице. Этот успех зависит от образовательных успехов человека, качества полученного образования, образовательного капитала, приближая терминологически образование к категории услуг.

Соотнесение функций образования в сфере культуры (воспроизводство социальных типов культуры, ценностей, норм, способов деятельности; порождение инноваций, воспроизводство и развитие общественного интеллекта) и в социально-политической сфере (формирование приемлемых правовых и политических ценностей и норм, способов участия в политической жизни, поощрение законопослушного поведения, воспроизводства государственной идеологии, содействие патриотизму) с терминологией и экономической сущностью услуг позволяет обнаружить внутренний ценностный конфликт в государственной образовательной политике. Ориентация на сервисные ценности неизменно сопряжена с изменением социального типа культуры, норм и способов деятельности и социального поведения. Капитализация экономических отношений неизбежно приводит к деформации общественных отношений, и лишь образование и культура оказывают механизмами сохранения общечеловеческих ценностей.

Кроме того, проблематично, рассматривая образование как механизм воспроизводства и развития общественного интеллекта и способа трансляции социокультурного опыта, оценивать качество образования по количеству усвоенных знаний и продемонстрированных компетенций сразу после окончания образовательного цикла (что соотносится с понятием услуги, качество которой оценивается потребителем сразу после её предоставления). Специфика образования в его социальном ракурсе заключается в отсроченности истинного образовательного результата, в длительном периоде воздействия на общество и относительной предсказуемости этого воздействия. А.П. Валицкая, анализируя модернизационный процесс в российском образовании, отмечает, что первой парадигмальной ошибкой модернизации образования и стало «определение образования как сферы обслуживания и, как следствие, его коммерциализация и коррупция. Потеря социального статуса учителя: он теперь не воспитатель души и ума, а продавец услуг, причем на рынке «покупатель всегда прав» [7, с. 2].

Таким образом, практически весь корпус институциональных функций образования вступает в смысловой конфликт с экономическими основаниями трактовки услуг. Этот вывод принципиально важен для управления качеством образования, он отражает иной методологический подход, чем принятый, например, в менеджменте качества.

Образование как услуга с позиции педагогики? Вопрос это волнует и педагогов-практиков (последствия такого толкования проявляются в межличностных отношениях вполне конкретных учеников и родителей в конкретной школе) и ученых (такая трактовка существенным образом меняет смыслы, связываемые с образованием).

А. Хуторской, в поисках ответа на этот вопрос, рассматривает два понимания образования, две взаимодействующие системы – внутреннюю, личностную (образование Человека) и внешнюю, социальную (система образования) [8]. Образование человека, как перманентный процесс его глубоких внутренних изменений в образовательном процессе и процессе самообразования, результатом своим имеет развитие личности и ее социализацию: вхождение человека в общество и влияние его выросшего потенциала затем на общество. Внешняя по

отношению к человеку система образования необходима как институциональная структура, организующая процесс образования.

При соотнесении терминологии, присущей услуге (услуга, потребитель, клиент, услугодатель, качество услуги, эффективность услуги и т. п.) с педагогическими смыслами, с теми высокими ценностями, что созвучны с образованием, взаимоотношения типа «продавец-покупатель» кажутся из другой реальности. Несмотря на различные доминирующие тенденции в образовании в разные исторические эпохи, прогрессивные педагоги всегда ориентировали образование на развитие гуманистической (антропоцентристской) традиции – образование для человека, для развития потенциала его личности, субъектности, создания его Образа и непротиворечивого целостного образа мира, в котором он живет [9].

Не в утилитарном понимании услуги, а при рассмотрении ситуации формального образования в условиях образовательной организации (в ФЭ «услуги в сфере образования») возникает обострение интереса заинтересованных сторон. Формальная система образования требует и формализованного договора о правах и обязанностях участников образовательных отношений. Но возможно ли в этом договоре прописать все нюансы, которые возникают в системах тонкого взаимодействия человек-человек? Может быть, взаимное уважение и доверие к учителю – тот мостик, на котором и нужно строить взаимодействие учителей и учеников, родителей и учителей. И тогда субъектам образования будет не столь уж важно, к какому виду деятельности относится образование.

Специфика образования в том, что его результат проявляется только при активной позиции обучающегося; момент субъектности, вовлеченности и ответственности субъекта – момент принципиальный. «Камень преткновения» в споре об образовании как услуге при анализе образовательного процесса с позиции сервиса [10].

Управленческий взгляд на образование (с позиции менеджмента качества). Менеджмент качества основывается на идее непрерывного улучшения качества продукции и услуг как источнике повышения доходности организации – идее, обладающей вполне явной позитивной окраской, потому что это выгодно всем: для потребителя – увеличение ценности для потребителей, повышение удовлетворенности потребителей, повышение лояльности потребителей; для производителя – увеличение повторных сделок, улучшение репутации организации, расширение потребительской базы, рост доходов и увеличение доли рынка [11].

Но насколько адекватны ключевые определения менеджмента качества (представленные в ГОСТ Р ИСО 9000-2015) применительно к образованию? Термин услуга (service) определяется как «выход организации с, по крайней мере, одним действием, обязательно осуществленным при взаимодействии организации и потребителя» (п. 3.7.7). В примечании уточняется, что превалирующий элемент услуги заключается в ее нематериальной природе, причем, возможно предоставление специфической нематериальной продукции («например, информации в смысле передачи знаний»); требует создание благоприятных условий для потребителя, и, наконец, услуга, как правило, оценивается потребителем на основе его восприятия.

Трудно не согласиться с нематериальным характером сущности образования, но также трудно согласиться с толкованием смысла образования, как только предоставление информации. В современной педагогике понятия «информация» и «знания» не являются синонимами, так же, как и запоминание и воспроизводство лишь отдельные этапы в учении. В любой из известных классификаций уровней усвоения учебного материала (Б. Блюма, В.П. Беспалько и др.) запоминание и воспроизводство – самый элементарный уровень. Да и только ли когнитивная сфера человека развивается в процессе образования – тогда как отслеживать другие личностные изменения?

Благоприятные условия для потребителей (в примечании «например, в гостиницах и ресторанах») – т. е. условия, в которых потребитель чувствует себя комфортно, удобно. В отношении образования «комфортно и удобно» может пониматься: как «просто и весело» или «интересно и увлекательно», или «весело и интересно», или «не надо ничего делать», или «получать только пятерки». Между тем, при любой модели образования основу образовательного процесса составляет учебно-познавательная деятельность обучающегося. «Учение, ... существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке: в учении, как и в труде, нужно выполнять задания – готовить уроки, соблюдать дисциплину; учебная работа строится на обязанностях» [12, с. 495]. Деформация понимания благоприятных условий в родительском сознании связана с ориентацией родителей на отстранение от воспитания детей и фактическим переносом этой естественной родительской функции, прежде всего, на школу. Благоприятные условия в образовании побуждают к учебно-познавательной деятельности, поддерживают интерес, вдохновляют человека в любом возрасте к познанию и воспитывают в нем истинно человеческие качества – это условия для создания человеком самого себя, человеческого образа.

С педагогической точки зрения, результаты восприятия и оценивание обучающимися образовательной услуги очень сильно зависят доминирующих мотивов: познавательный интерес, внутренняя потребность в учении – одно восприятие; внешние мотивы – совсем другое. Как показывают результаты исследований, от общего количества студентов, не более 15-20% имеют высокую познавательную мотивацию (критерий «могут и хотят учиться»), а 60-70% обозначают позицию «могу, но не хочу учиться». К сожалению, в нашем обществе существует

проблема спроса на компетентных специалистов, студенты не видят прямой связи между успешной профессиональной карьерой и качеством полученного образования; как результат – низкая мотивация обучения [13, с. 41 – 42]. Если под потребителем понимаем родителей, государство, общество – это разные восприятия, разные углы зрения. Восприятие образовательной услуги происходит здесь и сейчас (по окончании курса, цикла обучения, отчетного периода) – в этом состоит одна из специфических особенностей услуги, но оценки такого рода не позволяют выявить пролонгированные социальные эффекты образования.

Под потребителем в стандарте понимается лицо или организация, которые могут получать/получают продукцию или услугу, предназначенные или требуемые этим лицом или организацией (п. 3.2.4). Согласно стандарту, выступать потребителем может клиент, заказчик, конечный пользователь, розничный продавец и т. д. При оказании услуги характер взаимодействия максимально формализован – это один из факторов обеспечения качества услуги. Как изменится характер взаимоотношений между учителем и учеником, если они перейдут на формат взаимодействий по типу «потребитель – услугодатель»?

Ключевой термин в менеджменте качества – «качество (quality): Степень соответствия совокупности присущих характеристик объекта требованиям» (п. 3.6.2); требование (requirement): «Потребность или ожидание, которое установлено, обычно предполагается или является обязательным» (п. 3.6.4).

Разнообразие, неоднородность и даже противоположность требований к качеству образования различных заинтересованных сторон приводят к тому, что вопрос о критериях и показателях качества образования, несмотря на многолетний опыт исследования этой проблемы в социологии образования и педагогике, по-прежнему не теряет свой актуальности. Сфера образования по степени её влияния на общество в целом является сферой повышенной социальной ответственности, определяющей долгосрочные перспективы развития общества как целостной системы. Несмотря на то, что стандарты серии ISO 9000 носят рамочный характер, т. е. допускают относительную свободу в их интерпретации, основная идея их связана с формализацией процессов и их документированием, а оценка качества основана на оценке удовлетворенности потребителей. Краткий анализ лишь ключевых определений из стандарта ГОСТ Р ИСО 9000-2015 позволил выявить их дисгармонию с педагогическими и социальными смыслами и основаниями образования. Подход к оценке качества образования по этим стандартам фактически поддерживает идею управления образованием и его качеством на основе экономических маркеров в ущерб исторически выверенной социально-гуманистической миссии образования, приводит к попытке формализации того, что в принципе не формализуемо (смыслов, идеалов, ценностей, духовности и других категорий этого же

порядка), порождая глубинный ценностный конфликт в образовании, проявляющийся, в частности, в отношении научно-педагогического сообщества к термину «образовательная услуга».

Выводы

Результаты анализа различных контекстов использования термина «услуга» в отношении образования позволили сделать вывод о значительном влиянии контекстов на смысловое наполнение термина. Фактически существуют параллельные смысловые слои, основанные, прежде всего, на разных смыслах в понимании образования:

- образование – одна из сфер общественной деятельности, классифицируемая как услуга в связи с её характеристиками с экономических позиций;
- образование – в смысле института передачи культурного опыта, организованной социализации, механизма общественного развития адекватно описывается термином «общественное благо»; институциональные функции образования не вменяются в сервисные рамки;
- образование наравне с культурой как единственные способы сохранения человеческого в человеке, благодаря чему человек обретает Образ – такой взгляд диссонирует с теми смыслами, что вкладывается в понятие услуг, в том числе и в менеджменте качества.

Смешение разных смысловых значений, в том числе с добавлением идеологических интенций, создают ситуации психологического напряжения в образовательных организациях, усиливают уровень конфликтности во взаимоотношениях разных уровней и сторон, заинтересованных в качестве образования. Трактовка сущности образования как услуги, активно продвигаемая в социальном сознании, автоматически делает применимыми в ней все те механизмы управления, которые используются по отношению к бизнес-процессам. На этом фоне интерес представляет предположение о том, что образование, как система воспроизводства социального интеллекта и духовно-нравственных основ общества, может быть оцениваема и управляема в соответствии с тем, как она выполняет свои институциональные инвариантные функции.

Вполне возможно, что термин «образовательная услуга» проходит период адаптации в социально-педагогической среде, происходит поиск контекста, в котором он уместен, и приемлемого смысла, примиряющего сторонников и противников самого термина и тех процессов, с изменением которых сопряжено его использование в образовании (как некогда термины «технология», «педагогическая технология»). В любом случае, используя термины «образовательная услуга», «услуга в образовании», «образование как услуга», следует четко представлять адекватность их общему контексту сообщения, не допуская искажения глубинных смыслов.

Библиографический список

1. Мищенко Е.С., Пономарев С.В., Мищенко С.В. *Прикладные аспекты систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования*: монография. Тамбов, 2016.
2. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
3. Король А.Н., Хлынов С.А. Услуги: определение и классификация. *Ученые заметки ТОГУ*. 2014; Т. 5; № 4. Available at: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU_5_357.pdf
4. Пруель Н.А. *Образование как общественное благо*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2001.
5. *Социология образования*: учебник. Под редакцией А.М. Осипова. Москва: Юрайт, 2018.
6. Кожевникова М.Н. Социальная миссия образования. *Вестник Волгоградского гос. ун-та*. 2015; Серия. 7. Философия. № 4 (30): 54 – 61.
7. Валицкая А.П. Парадигмальные изменения и ошибки модернизации российского образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2017; 1(17). Available at: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3409>
8. Хуторской А. Является ли образование услугой? *Директор школы*. 2017; 8: 81 – 87.
9. Игнат'ева Е.Ю. О нелинейности в образовании. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2016; 12: 11 – 16.
10. Ng, Irene C L, Forbes Jeannie. Education as Service: The Understanding of University Experience through the Service Logic. *Journal of Marketing of Higher Education*. 2008. Available at: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/33054/ng12.pdf>
11. *Система менеджмента качества. Основные положения и словарь*. Available at: http://www.isoconsulting.ru/images/legislation/GOST_R_ISO_9000-2015.pdf
12. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
13. *Социальная стратегия российской системы образования*: Материалы международной научной конференции, 14 – 15 апреля 2011 г. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

References

1. Mischenko E.S., Ponomarev S.V., Mischenko S.V. *Prikladnye aspekty sistem menedzhmenta kachestva v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya*: monografiya. Tambov, 2016.
2. FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ.
3. Korol' A.N., Hlynov S.A. Uslugi: opredelenie i klassifikaciya. *Uchenye zametki TOGU*. 2014; T. 5; № 4. Available at: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2014/TGU_5_357.pdf
4. Pruel' N.A. *Obrazovanie kak obschestvennoe blago*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2001.
5. *Sociologiya obrazovaniya*: uchebnik. Pod redakciej A.M. Osipova. Moskva: Yurajt, 2018.
6. Kozhevnikova M.N. Social'naya missiya obrazovaniya. *Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta*. 2015; Seriya. 7. Filosofiya. № 4 (30): 54 – 61.
7. Valickaya A.P. Paradigmal'nye izmeneniya i oshibki modernizacii rossijskogo obrazovaniya. *Nepriyryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2017; 1(17). Available at: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3409>
8. Hutorskoj A. Yavlyetsya li obrazovanie uslugoj? *Direktor shkoly*. 2017; 8: 81 – 87.
9. Ignat'eva E.Yu. O nelinejnosti v obrazovanii. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2016; 12: 11 – 16.
10. Ng, Irene C L, Forbes Jeannie. Education as Service: The Understanding of University Experience through the Service Logic. *Journal of Marketing of Higher Education*. 2008. Available at: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/33054/ng12.pdf>
11. *Sistema menedzhmenta kachestva. Osnovnye polozheniya i slovar'*. Available at: http://www.isoconsulting.ru/images/legislation/GOST_R_ISO_9000-2015.pdf
12. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obščej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
13. *Social'naya strategiya rossijskoj sistemy obrazovaniya*: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 14 – 15 aprelya 2011 g. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 378

Kesaeva S.V., postgraduate, Department of Pedagogy, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER AND GENERAL EDUCATION. The article discusses organizational and pedagogical conditions for the implementation of the network interaction of the higher education institution and secondary school, ensuring the readiness of future teachers for independent professional activity. The author specifies a meaningful context the concept of "pedagogical conditions" of organizing network interaction between a university and a school for the purpose of practice-oriented learning. The main conditions stand out: the selection of educational technologies focused on practice-oriented learning; activation of research activities of students through their participation in practice-oriented and interdisciplinary projects, contests, student scientific conferences, in the work of creative laboratories, experimental experimental sites of educational institutions; the creation of educational and methodological support pedagogical high school, contributing to the formation of practical skills among students; development of an adequate system for assessing the formation of students' knowledge, skills and abilities. The article also provides an analysis of the implementation of the network interaction between the university and the school, conducted on the basis of the North-Ossetian State Pedagogical Institute and the Dialogue Grammar School.

Key words: organizational and pedagogical conditions, profession readiness, networking, practice-oriented training.

С.В. Кесаева, аспирант каф. педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ,
E-mail: valida.tarieva@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия реализации сетевого взаимодействия высшего учебного заведения и общеобразовательной школы, обеспечивающие готовность будущих педагогов к самостоятельной профессиональной деятельности. Основными условиями выделяются: отбор образовательных технологий, ориентированных на практико-ориентированное обучение; активизация исследовательской деятельности студентов посредством их участия в практико-ориентированных и междисциплинарных проектах, конкурсах, студенческих научно-практических конференциях, в работе творческих лабораторий, опытно-экспериментальных площадок общеобразовательных учреждений; создание учебно-методического обеспечения педагогического вуза, способствующего формированию практических навыков у студентов; разработка адекватной системы оценивания сформированности знаний, навыков и умений у студентов. Также в статье приведен анализ реализации сетевого взаимодействия вуза и школы, проведенного на базе ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» и ГБОУ «Гимназия «Диалог».

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, профессиональная готовность, сетевое взаимодействие, практико-ориентированная подготовка.

Введение. Одной из проблем российского высшего образования является проблема обеспечения его качества. К основным требованиям, которые предъявляет к учителю начальных классов современное общество, можно отнести: готовность к переменам, мобильность, ответственность и самостоятельность в принятии решений.

Модернизация педагогического образования с целью приобретения будущими учителями вышеперечисленных качеств, на наш взгляд, предполагает под собой повышение уровня профессионализации педагога, которую рационально осуществлять посредством практико-ориентированного обучения [1 – 12].

В отечественной педагогике одним из актуальных вопросов остаётся вопрос о педагогических условиях, обеспечивающих готовность молодых специалистов к самостоятельной трудовой деятельности. В литературе некоторыми авторами педагогические условия трактуются как комфортная среда, способствующая успешности учения.

Е.Л. Яковлева [12], исследуя понятие «педагогические условия», характеризует его как совокупность мер, обеспечивающих достижение обучающимися поставленных дидактических целей или творческого уровня деятельности. Такие учёные, как А.С. Белкин, Л.П. Качалов, Б.И. Коротяев, под педагогическими условиями понимают комфортную среду, способствующую успешности образования [1; 6; 8].

Другие авторы [3] трактуют понятие педагогические условия как обстоятельства, которые в своей совокупности обеспечивают эффективность совместной деятельности педагога и обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Мы предлагаем под педагогическими условиями реализации сетевой формы взаимодействия вуза и школы, в рамках практико-ориентированного обучения, понимать систему педагогических мер, которые в своей совокупности образуют своеобразную технологию педагогической деятельности, направленную на воспитание личности посредством формирования социально-значимых мотивов, развития практических знаний, навыков и умений по выбранной профессии и общетрудовых способностей, необходимых для трудовой деятельности.

Первым организационно-педагогическим условием можно выделить отбор образовательных технологий, ориентированных на практико-ориентированное обучение.

Для решения задач практико-ориентированного обучения из всех традиционных форм обучения в вузе (лекция, семинар, практическое занятие, лабораторный практикум) наиболее рациональной формой является лабораторный практикум, так как лабораторный практикум предполагает накопление, углубление и систематизацию приобретённых по время лекционных занятий знаний, вырабатывает у студентов способности к творческому мышлению, умение обобщать и анализировать материал лекций и учебников; развивает навык мыслить критически, способствуя познавательной активности. На наш взгляд, результатом лабораторного практикума должно стать более качественное взаимодействие студентов и преподавателей, посредством интеграции деятельности студентов

в систему деятельности преподавателя учебно-методической базы. Для этого содержание практикума, формы и методы его организации, средства педагогической коммуникации, а также деятельность преподавателя и студента должны быть направлены на формирование готовности у будущих учителей к самостоятельной профессиональной деятельности.

Второе организационно-педагогическое условие реализации сетевой формы – создание учебно-методического обеспечения педагогического вуза, способствующего формированию практических навыков у студентов.

Данное условие было реализовано посредством разработки и внедрения специального курса «Практикум по формированию готовности педагога к профессиональной деятельности» в рамках вариативной части образовательной программы направления подготовки 44.03.05. «Педагогическое образование». Курс направлен на развитие практических умений и навыков, формирование необходимых профессионально важных качеств, осмысление теоретических знаний и раскрытие творческих способностей студентов. Данный спецкурс был апробирован на студентах четвертого курса очного отделения ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт».

В процессе изучения курса у студентов сформировались персональные стили педагогической коммуникации, раскрывались способности к импровизации при проработке педагогических ситуаций и решении педагогических задач, что даст возможность студентам в последующем активно применять их в своей профессиональной деятельности и своевременно варьировать процесс обучения детей.

Изучение курса осуществлялось во время прохождения производственной практики, трудоемкость дисциплины составляет 72 часа, в том числе 36 часов на самостоятельную работу, что позволило решить следующие педагогические задачи:

- совершенствовать профессиональные знания, умения и навыки в области педагогической деятельности;
- содействовать пониманию студентами важности своей профессии, создать у них положительную мотивацию к процессу обучения;
- повысить уровень коммуникативной компетентности;
- развить и воспитать в студентах профессионально значимые для педагога качества личности;
- выработать способность к самоанализу, интерпретации собственной профессиональной деятельности (рефлексивные умения).

Авторский спецкурс представляет собой модульно-рейтинговую структуру обучения.

Модуль 1: Основы педагогической профессии.

Изучение первого модуля помогло студентам осмыслить специфику, суть и ценностные характеристики педагогической профессии.

Модуль 2: Особенности педагогической коммуникации. Данный модуль направлен на осознание студентами значимости педагогической профессии,

формирование представления о необходимых профессионально-значимых качествах и этических требованиях к деятельности учителя.

Модуль 3: Развитие профессиональной компетентности. Рефлексия.

Суть модуля заключается в формировании рефлексивного компонента профессиональной готовности, при этом была применена методика ученых И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [10].

Модуль 4: Профессиональные пробы в осуществлении функции «Воспитательная деятельность»

Умение проводить внеурочные занятия является одним из важнейших навыков в профессиональной деятельности учителя. При изучении этого модуля студентам приходилось находить решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей конкретных мероприятий и конкретных образовательных технологий и психического развития детей. Данный модуль позволил студентам овладеть как методами и формами обучения, выходящими за рамки учебных занятий (проведение лабораторных экспериментов, проведение практических занятий, проектная деятельность, проведение экскурсий) так и различными видами внеурочной деятельности.

Модуль 5: Профессиональные пробы в осуществлении функции «Развивающая деятельность».

Во время прохождения данного модуля студенты осваивали навыки психолого-педагогического диагностирования детей, что позволит им учитывать этапы развития детей в профессиональной деятельности и уметь выявлять задержки развития.

Изучение этого модуля, как и предыдущего, является основой для формирования интеллектуально-операционного компонента профессиональной готовности студентов, путём использования в структуре данного спецкурса практических и лабораторные занятий.

Модуль 6: Профессиональные пробы в осуществлении функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»

Эффективность психолого-педагогического воздействия определяется не только профессионализмом педагога, но и участием всех заинтересованных лиц, в первую очередь родителей, в педагогическом процессе, созданием вокруг ребенка благоприятной среды. Изучение этого модуля формирует у студентов знания и умения в консультативной и просветительской деятельности, а также способствует формированию коммуникативного и интеллектуально-операционного компонента профессиональной готовности студентов.

Темы каждого из модулей авторского спецкурса отрабатывались в реальных условиях на базовых кафедрах, которые представляют собой общеобразовательные начальные школы, закрепленных за ГБОУ ВО «СОГПИ».

Контроль результатов реализации данного спецкурса представлял собой сочетание методов устного, письменного, практического контроля и самоконтроля, итогового и текущего контроля.

Текущий контроль предполагал предварительный, собственно текущий и рубежный контроль. Первый из них (собственно текущий контроль – на каждом занятии) давал возможность преподавателю определить качество, глубину, объем усвоения знаний каждого раздела; выявить имеющиеся недостатки и принять меры по их устранению.

Рубежный контроль позволял определить уровень усвоения студентами каждого раздела дисциплины, их способности соотносить учебный материал с уже имеющимися знаниями из других областей.

Итоговый контроль проводился по завершению изучения дисциплины и учитывал результаты текущего и рубежного контроля. Цель итогового контроля – выявить и оценить знания, умения и навыки по результатам изучения дисциплины в целом и способность применить их в условиях, приближенных к профессиональной деятельности.

Изучение спецкурса «Практикум по формированию готовности педагога к профессиональной деятельности» способствовало в подготовке студентов к основным видам профессиональной деятельности, а также оказало корректировочное воздействие на личность, посредством развития эмпатических способностей, толерантности, эмоциональной устойчивости и рефлексивных умений.

Третьим организационно-педагогическим условием является *активизация исследовательской деятельности студентов посредством их участия в практико-ориентированных и междисциплинарных проектах, конкурсах, студенческих научно-практических конференциях, в работе творческих лабораторий, опытно-экспериментальных площадок общеобразовательных учреждений.*

Одним из ключевых мероприятий в проведенном исследовании можно назвать участие студентов – будущих учителей начальной школы в работе «Учебно-научно-методической лаборатории «Диалог», являющейся одной из базовых кафедр ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (далее Лаборатория).

Государственное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия «Диалог» – учебное заведение, реализующее услуги в области общего образования и дополнительного образования детей.

Образовательный процесс в гимназии носит академический характер, поэтому она является академической, а образовательные услуги в ней предоставля-

ются детям, имеющим повышенные способности к обучению по гуманитарным и по естественнонаучным дисциплинам [4].

Одними из основных целей деятельности Гимназии являются:

- создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, физического, эстетического развития личности ребенка, для адаптации обучающихся к жизни в обществе, для осознанного выбора и последующего освоения ими профессиональных образовательных программ;
- формирование у обучающихся картины мира, отвечающей современному уровню знаний и образовательной программы;
- сохранение и приумножение, (на основе полилингвальности и поликультурности образовательного процесса) осетинской национальной культуры и традиций, а также национальной культуры и традиций других народов, проживающих в РСО-Алания [4].

В своей деятельности Лаборатория руководствуется Конвенцией о правах ребенка, Федеральными и республиканскими законами, а также нормативно-правовыми документами, регламентирующими образовательную деятельность, охрану здоровья и защиту прав детей.

Основными задачи, которые стоят перед Гимназией, являются:

- осуществление комплексного обследования вербальных и невербальных процессов у детей дошкольного и школьного возраста;
- консультирование родителей и законных представителей ребенка по коррекционно-развивающим и психолого-педагогическим аспектам образовательного процесса;
- организация и проведение студенческих научных исследований;
- популяризация педагогических и дефектологических знаний;
- разработка и апробация научного учебно-методического материала.

Во время прохождения обучения на базе Лаборатории студенты применяли знания, умения и навыки, полученные в процессе изучения дисциплин, систематизировали и усовершенствовали их [7].

По предварительной договорённости с родителями, обследование и коррекционно-педагогическая работа с детьми проводилась на лабораторных занятиях, в специально отведённое для этого учебное время, под наблюдением специалиста Лаборатории и преподавателей ГБОУ ВО СОГПИ, там же осуществлялась учебная и производственная практика.

Результатом обучения студентов в условиях учебно-методической лаборатории «Диалог» стало следующее:

- понимание будущими учителями сущности и значимости профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки;
- мотивация к выполнению профессиональной деятельности;
- развитие компетенций в процессе подготовки;
- способность к рефлексии, обобщению и трансляции опыта;
- направленность на творческую производственную самореализацию в профессиональной деятельности.

В итоге подобного сетевого взаимодействия, по мнению учителей-методистов гимназии «Диалог» и преподавателей ГБОУ ВО СОГПИ у будущих учителей начальной школы формируется следующая готовность:

- к проектированию образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования принимая во внимание особенности социальной адаптации первоклассника в связи с переходом от игровой деятельности к учебной;
- к объективной оценке успехов и возможностей обучающихся с учётом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек;
- к постановке различных видов учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания;
- к проектированию программ индивидуального развития ребенка совместно с другими специалистами и родителями;
- к восприятию непосредственных по форме обращений детей к учителю и умению распознавать за ними серьезные личные проблемы;
- к правилам и нормам профессиональной этики [9].

Данная форма деятельности также способствует формированию и таких профессионально-значимых качеств, как эмпатия, альтруизм, доброжелательность, терпение и толерантность, осознание социальной значимости своей профессии. После работы с детьми студенты заполняли карту «Анализа собственной деятельности», в которой они подробно излагали, что извлекли из данной коммуникации, также фиксировали свои промахи, анализировали достижения и возникшие трудности. Сами преподаватели отметили, что испытывали ряд трудностей в процессе работы в Лаборатории, так как им необходимо было создать естественную для ребенка и его консультанта обстановку, корректировать и руководить деятельностью студента, особенно в сложных случаях, но при этом не умилять его значимости и авторитета.

Обучение в условиях Лаборатории способствовало развитию научно-исследовательской деятельности студентов. Полученный на базе «Учебно-научно-методической лаборатории» научно-теоретический и практический материал

был в последующем использован ими при написании докладов, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Таким образом, использование новой формы деятельности – «Учебно-научно-методической лаборатории» – способствовало интеграции теоретической и практической подготовки студента, формированию у него общепрофессиональной и педагогической компетентности, профессионально значимых качеств для работы с детьми. Обучение на базе Лаборатории создало возможности для моделирования различных видов профессиональной деятельности, развития всех компонентов профессиональной готовности, обеспечила опережающее знакомство с профессией, что в дальнейшем будет способствовать адаптации будущего учителя к условиям различных образовательных учреждений.

Четвёртое организационно-педагогическое условие реализации сетевой формы взаимодействия педагогического вуза и общеобразовательной школы является *разработка адекватной системы оценивания сформированности знаний, умений и навыков у студентов.*

Для осуществления данного условия мы предлагаем использовать следующие критерии, адаптированные под направление подготовки «Педагогическое образование»:

- **личностный критерий** – представляет собой эмоционально-волевую регуляцию профессиональной деятельности, степень выраженности профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления эффективной педагогической деятельности с детьми;

- **мотивационный** – отображает понимание и положительную оценку студентами целей формирования практических знаний, выделяет данные умения как важный компонент будущей профессиональной деятельности. Показывает сформированность мотивации будущего учителя к профессиональной деятельности, отражает наличие у обучаемых информационно-познавательной потребности. В качестве показателей данного критерия можно назвать: наличие мотива к овладению профессиональными знаниями и умениями, познавательная потребность;

- **компетентностный** – представляет собой степень овладения практическими навыками такими как: умение самостоятельно проектировать тех-

нологии, модели обучения и системы воспитательной деятельности и другие образовательные мероприятия; умение самостоятельно разрабатывать исследовательский и оценочный инструментарий; умение анализировать и систематизировать полученные в ходе обучения знания, овладение практическими навыками работы с младшими школьниками, включающие общепедагогические и профессиональные компетентности, обозначенные в Профессиональном стандарте педагога;

- **коммуникативный** – показывает степень умения у студентов целенаправленно организовывать коммуникации; умения выслушивать различные точки зрения с пониманием и осознанием; умения дискутировать на острые темы в доброжелательном настрое и выступать посредником между конфликтными сторонами; умения адекватно и вовремя реагировать на различные ситуации, возникающие в ходе профессиональной деятельности, умения решать коммуникативные задачи, находить стиль общения, соответствующий ситуации; готовности к общению в разных коммуникативных обстоятельствах; умения понимать ребенка и быть им понятным;

- **рефлексивный** – представляет собой способность анализировать учебно-производственный процесс и его результаты; способность определять эффективность образовательного продукта; умение оценивать результаты своей деятельности; понимание своих конкурентных преимуществ и стремление к их возвращению; способность оценить используемые учителем педагогических технологий на соответствие современным требованиям [5].

Выводы. Экспериментальное исследование, проведенное на базе ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» позволило выявить, проанализировать, обосновать, и доказать, что при организации оптимальных педагогических условий, обозначенных выше, в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и начального образования у студентов формируются компетентности, обозначенные в Профессиональном стандарте педагога, что в современных социально-экономических условиях является основополагающим компонентом успешности в профессиональной педагогической деятельности.

Библиографический список

- Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как её создать*: Книга для учителя. Москва, 1991.
- Ваниева В.Ю. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов в условиях практико-ориентированной системы подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2016.
- Горова В.И., Тарасова С.И. *Педагогическая деятельность в системе современного человекознания*. Москва, 2004.
- Государственное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия «Диалог» Владикавказ, 2017. Available at: <http://dialog-osetia.ru/>
- Даржания А.Д. Критерии и уровни сформированности организационно-управленческих умений у студентов профессионального колледжа. *Молодой учёный*. 2009; 11: 273 – 277. Available at: <https://moluch.ru/archive/11/846/>
- Качалов А.В. *Педагогическая поддержка развития познавательной активности учащихся*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2003.
- Кесаева С.В. Сетевое взаимодействие вуза и школы как форма практико-ориентированного обучения будущих учителей начальной школы. *Сибирский педагогический журнал*. 2017; 3: 80 – 85.
- Коротяев Б.И. *Учение – процесс творческий*. Москва: Просвещение, 1989.
- Профессиональный стандарт педагога. *Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы*. Москва, 2017. Available at: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1/>
- Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. *Проблемы рефлексии в научном познании*. Куйбышев, 1983: 76 – 82.
- Течиева В.З. Базовые кафедры педагогического вуза в подготовке практико-ориентированного учителя. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2017; 5: 48 – 52.
- Яковлева Е.Л. *Психология развития творческого потенциала*. Москва, 1997.

References

- Belkin A.S. *Situatsiya uspeha. Kak ee sozdat'*. Kniga dlya uchitelya. Moskva, 1991.
- Vanieva V.Yu. *Formirovaniye professional'noy gotovnosti buduschih pedagogov v usloviyakh praktiko-orientirovannoy sistemy podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2016.
- Gorova V.I., Tarasova S.I. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sisteme sovremennogo chelovekoznaniiya*. Moskva, 2004.
- Gosudarstvennoe byudzhethnoe obrazovatel'noye uchrezhdeniye «Gimnaziya «Dialog» Vladikavkaz, 2017. Available at: <http://dialog-osetia.ru/>
- Darzhaniya A.D. Kriterii i urovni sformirovannosti organizatsionno-upravlencheskikh umenij u studentov professional'nogo kolledzha. *Molodoy ucheniy*. 2009; 11: 273 – 277. Available at: <https://moluch.ru/archive/11/846/>
- Kachalov A.V. *Pedagogicheskaya podderzhka razvitiya poznavatel'noy aktivnosti uchashihsya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2003.
- Kesaeva S.V. Setevoye vzaimodeystviye vuz'a i shkoly kak forma praktiko-orientirovannogo obucheniya buduschih uchiteley nachal'noy shkoly. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2017; 3: 80 – 85.
- Korotyaev B.I. *Ucheniye – process tvorcheskij*. Moskva: Prosvescheniye, 1989.
- Professional'nyy standart pedagoga. *Koordinatsionnyy sovets uchebno-metodicheskikh ob'edineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly*. Moskva, 2017. Available at: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1/>
- Semenov I.N., Stepanov S.Yu. Tipy i funktsii refleksii v nauchnom myshlenii. *Problemy refleksii v nauchnom poznanii*. Kuibyshev, 1983: 76 – 82.
- Techieva V.Z. Bazovyye kafedry pedagogicheskogo vuz'a v podgotovke praktiko-orientirovannogo uchitelya. *Ekonomicheskie i gumanitarnyye issledovaniya regionov*. 2017; 5: 48 – 52.
- Yakovleva E.L. *Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 378

Klushina N.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of NCFU (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

Klushina E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Social Technologies, NCFU (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

BILINGUAL EDUCATION IN THE USA: PROBLEM ANALYSIS. The article discusses and describes the history of bilingual education in the United States. Scientific, regulatory, statistical materials and data revealing the target and functional bases of bilingual education in North America are analyzed. The reasons for the decline in the effectiveness of bilingual education in the US primary and secondary education system are analyzed. There are different types and subtypes

of bilingual education. The analysis of the problem is based on scientific, statistical, legal, methodological and empirical materials, revealing features of bilingual education in the United States as a whole. In the work used the methods of system, structural, functional and comparative analysis and synthesis; theoretical design and forecasting.

Key words: bilingual education, dual language education, intercultural communication, bilingual personality, politics, teacher.

Н.П. Клушина, д-р пед. наук, проф., каф. социальных технологий, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: klnp13@mail.ru

Е.А. Клушина, канд. пед. наук, ст. преп. каф. социальных технологий СКФУ, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается и описывается история билингвального образования в Соединенных Штатах. Анализируются научные, нормативные, статистические материалы и данные, раскрывающие целевые и функциональные основы двуязычного образования в Северной Америке. Анализируются причины снижения эффективности билингвального обучения в системе начального и среднего образования США. Выделяются различные типы и подтипы билингвального образования. В основу анализа проблемы положены научные, статистические, нормативные, методические и эмпирические материалы, раскрывающие особенности билингвального обучения в США в целом. В работе использованы методы системного, структурного, функционального и сравнительного анализа и синтеза; теоретического конструирования и прогнозирования.

Ключевые слова: билингвальное образование, двуязычное обучение, межкультурная коммуникация, двуязычная личность, политика, учитель.

Обсуждение двуязычного образования в системе государственных школ Соединенных Штатов имеет сорокалетнюю социальную и политическую историю. Дискуссия связана с различными точками зрения ученых по поводу билингвального образования. Одни ученые и практики считают, что двуязычное образование препятствует освоению английского языка, доминирующего в США. Другие исследователи отмечают положительное влияние двуязычного образования на развитие личности обучающихся в контексте процессов глобализации и интернационализации [1 – 25].

«Двуязычное образование никогда не пользовалось широкой поддержкой в США» [8]. Всегда существовали явные нападки на попытки создания двуязычного образования в стране. Соединенные Штаты Америки, самопровозглашенная «нация иммигрантов», исторически имели сложные отношения со своими иммигрантами и их родными языками.

В восемнадцатом веке многие из новых поселенцев США, говорили на французском, голландском, немецких языках [10].

К 1800 году немецкие двуязычные школы процветали на всей территории страны, особенно на Среднем Западе.

В 1839 году Огайо стал первым штатом, принявшим Закон об образовании на двух языках, разрешающий немецко-английское обучение по просьбе родителей.

В 1847 году в штате Луизиана было разрешено двуязычное обучение для французских иммигрантов, а в 1850 году на территории Нью-Мексико – для испанских.

К концу девятнадцатого века около 13 штатов приняли аналогичные Законы [10].

С 1906 был принят Закон о натурализации, который требовал для всех граждан США, в том числе многочисленных иммигрантов знание только английского языка.

После Первой мировой войны в США наступил период подавления двуязычного образования и «американизации» иммигрантов.

К 1923 году в 34 Штатах были приняты законы, требующие обучения только на английском языке во всех частных и государственных начальных школах [10].

В тоже время значительное число носителей испанского языка продолжало жить вдоль границы между США и Мексикой. Жители были заняты сельскохозяйственным трудом, а их дети часто приходили в школу, не зная английского языка. Образование мексиканских детей, не имеющих возможность иметь двуязычную подготовку по мнению Комиссии США по гражданским правам 1972 года, было очень низким и лишь немногие учились в средней школе [5].

Кубинская революция 1959 года и последующий поток большого количества иммигрантов в Южную Флориду, оказали влияние на билингвальное образование. В отличие от мексиканцев, кубинцы открывали двуязычные школы, где их дети могли учиться на двух языках, ожидая возвращения на испаноязычный остров, после того как будет свергнут Р. Кастро. Школа Coral Way, созданная для удовлетворения потребностей кубинских детей, стала образцом двуязычного образования для нации.

С 1960 года в США усилилось движение за гражданские права и понимание того, что заставлять детей стыдиться своего языка и культуры было контрпродуктивно для обучения [13].

В 1968 году появился Закон о двуязычном образовании, который признал особые потребности учащихся с ограниченным знанием английского языка. В законодательстве была упомянута программа «двуязычное образование».

К 1997 году в 11 штатах США были приняты Законы, поддерживающие те или иные формы двуязычного обучения [8].

Однако в 1998 году в Калифорнии вышел Закон, который отменил двуязычное обучение. Позже от двуязычного образования отказались Аризона и Массачусетс, а затем и другие штаты.

Федеральный закон о двуязычном образовании (BEA) в США часто пересматривался. В 2001 году раздел о двуязычном образовании в Законе полностью исчез и был заменен «Законом о приобретении английского языка и его совер-

шенствовании». Языковое право были сформулировано в основном как право, не подвергаться дискриминации. По мнению большинства американцев, двуязычное образование предназначено для преподавания английского языка, а не для обучения ученика на двух языках [7].

Обратимся к анализу демографии билингвизма. С 1980 года в США количество людей в возрасте 5 лет и старше, говорящих дома на других языках, кроме английского, почти утроилось. В настоящее время, более 60 миллионов человек, или почти четверть всего населения, используют дома другой язык. Почти две трети этих людей говорят по-испански, а следующие наиболее распространенные языки – китайский, французский, тагальский, вьетнамский и корейский.

Таким образом, в настоящее время в США распространен «естественный» билингвизм; каждый пятый учащийся в американских государственных школах приходит из дома, в котором английский не является основным языком, и около 11% всех учащихся отмечены как изучающие английский язык [2].

В настоящее время подавляющее большинство двуязычных программ в США предназначено для учеников, которые приходят в школу с родным языком и изучают английский как второй или дополнительный язык.

За последние 20 лет в США также были разработаны и внедрены новые формы двуязычного образования, обычно называемые двойным языком. Двуязычные программы преследуют развитие двуязычия / билитерации и межкультурной компетенции.

Двуязычные программы, предназначенные для изучения английского языка, обычно называются переходными двуязычными программами, и в литературе обозначаются как «субтрактивные». Двуязычные программы, целью которых является развитие билингвизма и двуязычия, получили название «аддитивные» [1].

Переходные двуязычные программы подразделяются на программы раннего выхода и позднего выхода. Данные программы должны обеспечивать равный доступ к образовательным возможностям для учащихся, которые поступают в американские школы с ограниченным знанием английского языка [9].

Программы раннего выхода стремятся достичь освоения английского языка в течение 1-3 школьных лет.

Программы позднего выхода способствуют постепенному переходу на английский язык в течение 4–5 школьных лет [4].

Программы ПДО подвергались критике со стороны учёных. Субтрактивные программы критиковали за то, что они не были предназначены для развития двуязычия и билитерации и часто приводили к потере родного языка учащихся.

Ассимиляционистские программы критиковали за то, что они не способствовали развитию многокультурных перспектив или межкультурной компетенции. Несмотря на эту критику, существует множество исследований, которые показывают, что использование родных языков учащихся в обучении, даже в течение коротких периодов времени, как в программах ПДО, является продуктивным [6; 12].

В настоящее время появились другие двуязычные образовательные программы:

- программы обучения на двух языках;
- программы двустороннего погружения;
- программы погружения на языках, отличных от английского.

В отличие от программ ПДО, двуязычные программы имеют своей целью развитие двуязычия (способность свободно говорить на двух языках), билитерации (умение читать и писать на двух языках), академических достижений и межкультурной компетенции [8; 9; 15]. Кроме того, в двухсторонние двуязычные программы входят учащиеся, которые являются носителями английского языка, а также учащиеся, для которых английский является дополнительным языком. Эти программы считаются аддитивными по своей природе, поскольку они основываются на существующих языковых компетенциях учащихся, расширяют их и направлены на расширение лингвистического репертуара учащихся. Подавляющее большинство двуязычных программ в США предлагаются на уровне начальной школы и являются программами испанского / английского языка. Существует не-

большое, но растущее число программ в средних и старших школах и программ, в которых используются другие языки.

Несмотря на очевидные плюсы билингвального обучения, до сих пор существуют дилеммы в системе образования США.

С начала 2000-х годов Федеральные Законы установили, что двуязычное образование предназначено для преподавания английского языка, а не для фактического обучения студентов на двух языках [7]. Кроме того, существуют другие современные дилеммы для полной реализации двуязычных программ в США. К ним относятся:

- изменение демографии в отношении языковых меньшинств;
- внедрение новых основных государственных стандартов (ОГС), которые в настоящее время являются одноязычными и монокультурными;
- новая система тестирования, которая в настоящее время существует только на английском языке;
- хроническая нехватка учителей, частично вызванная образовательной политикой только на английском языке последних двух десятилетий.

В настоящее время большинство двуязычных программ в США предназначены для студентов, которые отмечены как «изучающие английский язык». То есть, они изучают английский язык, как второй язык. Это структура большинства ПДО и многих двуязычных программ, которая подходит для учеников, которые поступают в школу, практически с нулевым знанием английского языка.

Среди факторов, которые препятствуют развитию билингвального образования, следует отметить Общие основные государственные стандарты (ОГС) и соответствующие им системы оценки. Целью ОГС, разработанной в 2009 году, является создание основы для лучшей подготовки учащихся к жизни после старшей школы, будь то колледж или работа. Считается, что эти реформы необходимы для укрепления международного авторитета США.

Стандарты ОГС, программы тестирования с высокими требованиями предназначенные для оценки их прогресса, не включают в себя стандарты би-

лингвизма, билитерации и межкультурной компетенции. Фактически, стандарты и оценки в настоящее время все на английском языке. Вышеупомянутое исследование подтверждает, что двуязычие, билитерация и межкультурная компетентность являются весьма желательными навыками, особенно для двадцать первого века, и, тем не менее, их нет в новых стандартах. Поскольку двуязычие / билитерация подразумевает соответствие стандартам на двух языках, новая система ОГС, скорее всего, скорее снижает стандарты, чем повышает их. Более того, 11 штатов США уже приняли Закон, разрешающий билитерацию, и в Конгрессе ожидается принятие законодательства, которое сделает её общенациональной.

Biliteracy присуждается учащимся, которые могут продемонстрировать полное владение двумя или более языками (чтение, письмо, аудирование и разговорная речь) после окончания средней школы. В 2014 году только в Калифорнии почти 25 000 студентов смогли получить это признание. Аксиоматично, что программы переходного двуязычного и билингвального образования не могут быть реализованы без полностью квалифицированных учителей. Исторически одним из главных препятствий на пути качественного осуществления двуязычных программ было отсутствие подготовленных учителей, и эта проблема существует в настоящее время. Текущие и неразрешенные проблемы иммиграции, тестирования, оценки обучающихся, подготовка учителей препятствуют билингвальному образованию в США.

Несмотря на растущий интерес к двуязычному образованию среди родителей и местных сообществ, остаются нерешенными многие проблемы для создания и широкого внедрения двуязычного образования в США в ближайшем будущем. Практически увеличение количества учащихся в государственных школах США связано с детьми иммигрантов. Эти дети приносят огромные культурные и языковые ценности нации. Исследования показывают, что использование билингвального образования способствовало бы развитию интеллектуального потенциала граждан.

Библиографический список / References

1. Baker K. *Effectiveness of bilingual education: A review of the literature*. Multilingual Matters. New York, 1981.
2. Batalova J., McHugh M. Number and growth of students in U.S. Washington, DC.: U.S. Department of Education. *Office of Technical and Analytic Systems*, 2010.
3. Berliner D., Glass G. *Myths and lies that threaten America's public schools: The real crisis in education*. New York: Teachers College Press, 2014.
4. Canagarajah A.S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
5. Carter T. *Mexican Americans at school: A history of educational neglect*. New York: College Entrance Examination Board, 1970.
6. Espinosa E. *The multilingual mind*. Westport: Praeger, 2005.
7. Gándara P., Contreras F. *The Latino education crisis: The consequences of failed social*. Caslon Pub, 2016.
8. García O. *Education, multilingualism & translanguaging in the 21st century*. Bristol: Multilingual Matters, 2001: 140 – 158.
9. Jenkins J. Dueling models of dual language instruction: A critical review of the literature and programme implementation guide. *Bilingual Research Journal*. 2005; 25 (4): 435 – 460.
10. Kloss H. *The American bilingual tradition*. Washington, DC: Delta Systems, 1998.
11. Pennycook A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 2010. 107 c.
12. Phillipson R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
13. Portes A., Hao L. The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*. Washington, DC: National Research Council, 2010.
14. Schlossman S. Is there an American tradition of bilingual education? German in the public elementary schools. *American Journal of Education*. 2015; 9: 139 – 186.
15. Slavin R. & Cheung A. A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*. 2005; 75 (2): 247 – 250.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 378

KolosoV S.V., Cand. of Sciences (Military Sciences), senior lecturer, Department of Communication, Faculty of Military Training, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

COMPUTER DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF COMMUNICATION SPECIALISTS OF THE ARMED FORCES. The article deals with the issues of professional training of communication specialists using a computer program. The developed software package allows you to determine the level of professional training of a wireless telegraph operator when transmitting messages using a telegraph key; calculate the required number of trainings to achieve a given level of training of a radio telegraph operator to perform professional tasks; evaluate the implementation of specified standards and improve practical skills in receiving and transmitting radiotelegraphy marks, evaluate and perform analysis of test results with the conclusion that they are allowed to work independently, keep individual records of trainees when they complete the training course.

Key words: level of training, testing, professional skills, professional development, radio telegraphy.

С.В. Колосов, канд. военных наук, доц. каф. связи, факультет военного обучения, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СВЯЗИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ

В статье рассмотрены вопросы профессиональной подготовки специалистов связи с использованием компьютерной программы. Разработанный программный комплекс позволяет определить уровень профессиональной подготовки радиотелеграфиста при передаче сообщений с помощью телеграфного ключа; рассчитать необходимое количество тренингов для достижения заданного уровня подготовки радиотелеграфиста к выполнению профессиональных задач; оценить выполнение заданных нормативов и совершенствовать практические навыки в приеме и передаче знаков радиотелеграфии, оценить и выполнить анализ результатов тестирования с выводом о допуске к самостоятельной работе, вести индивидуальный учет обучаемых при прохождении ими курса подготовки.

Ключевые слова: уровень подготовки, тестирование, профессиональные навыки, профессиональное совершенствование, радиотелеграфия.

Актуальность исследования обусловлена возросшими требованиями к профессиональной подготовке военнослужащих, в том числе и специалистов связи, от подготовки которых зависит выполнение поставленных задач.

В настоящее время применение технических средств обучения (ТСО) в подготовке и обучении специалистов различного уровня требует переосмысления. ТСО актуальны, востребованы и необходимы в сфере обучения, что помогает специалистам связи повысить индивидуальный уровень подготовки, поддерживать его и эксплуатировать сложные комплексы связи с высокой эффективностью. Анализ обучающих возможностей тренажеров различного назначения, показывает, что основным средством достижения требуемого уровня умений и навыков, обучаемых в выполнении функциональных задач, является теоретическая и практическая подготовки на базе устойчивых знаний общетехнических и тактико-специальных дисциплин на различных этапах подготовки. В виде показателя качества тренажной подготовки можно использовать коэффициент $K_{под}$, характеризующий уровень подготовки летного состава, достигнутый в результате тренировок на тренажере (на рабочем месте комплекса связи), который можно найти с помощью зависимости:

$$K_{под} = P_{робуч} = \gamma - (\gamma - P_0) (1 - \zeta)^n, (1)$$

где: γ – адекватность учебно-тренировочного средства (для штатной техники $\gamma = 1$);

$P_{робуч}$, P_0 – итоговый и начальный уровни знаний и навыков (относительный средний балл);

ζ – доля знаний и навыков, усваиваемых и приобретаемых обучаемыми за одно занятие;

n – число тренажей.

Если установлены начальный P_0 и необходимый $P_{робуч}$ уровни знаний и навыков, то из (1) может быть определено потребное число занятий:

$$n \geq \frac{\ln(\gamma - P_{робуч}) - \ln(\gamma - P_0)}{\ln(1 - \zeta)} (2)$$

Расчёты по этой формуле показывают, что для доведения уровня знаний специалиста связи по военно-специальным вопросам с $P_0 = 0,2$ до $P_{робуч} = 0,92$ (что соответствует росту знаний до среднего балла 4,6 по пятибалльной шкале оценок) при $\gamma = 1$ (на штатной технике) и среднем значении $\zeta = 0,1$ необходимо провести 23 занятия. Если при тех же условиях использовать обучающие тренажеры с адекватностью $\gamma = 0,95$, то потребуется 31 занятие, но без привлечения штатной техники и расходов на её обслуживание и эксплуатацию [1].

С этой целью был разработан обучающий программный комплекс подготовки и отработки навыков передачи сообщений при помощи телеграфного ключа.

Комплекс имеет две части программы, программа преподавателя и программа обучаемого, расположенная на рабочем месте. Комплекс предполагает до 8 рабочих мест для обучаемых, соединённых локальной сетью с компьютером преподавателя.

Программа преподавателя предоставляет управление и отслеживание процесса тестирования, а также определение уровня подготовки тестируемого. На экране компьютера преподавателя отслеживается рабочее место обучаемого и его данные (рис. 1).

Работа с обучаемым начинается с определения его уровня подготовки (P_0). Без определения начального уровня обучаемый не может быть допущен к тестированию (рис. 2).

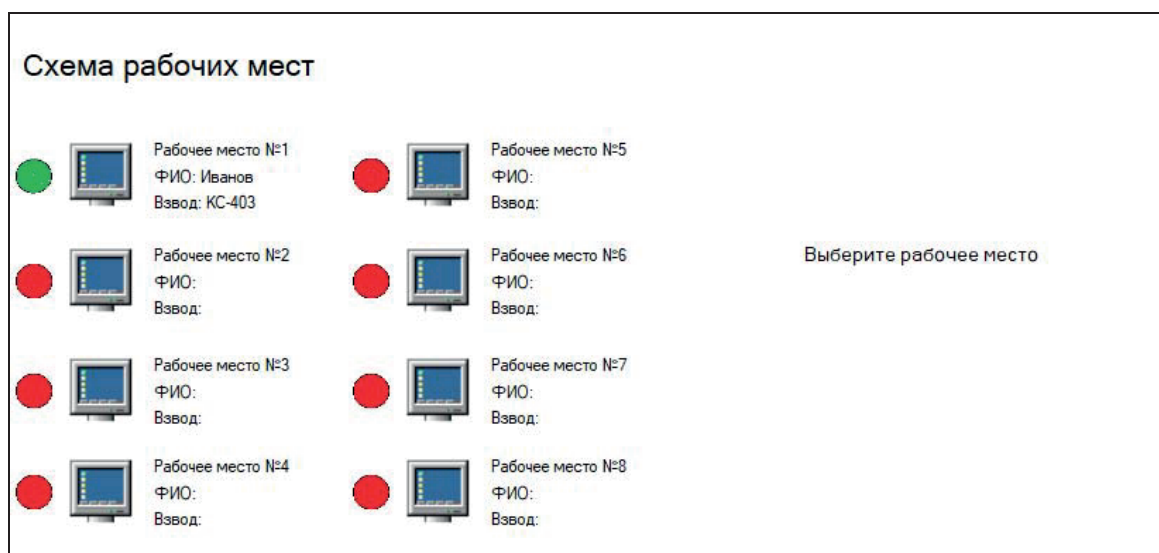


Рис. 1. Выбор рабочего места

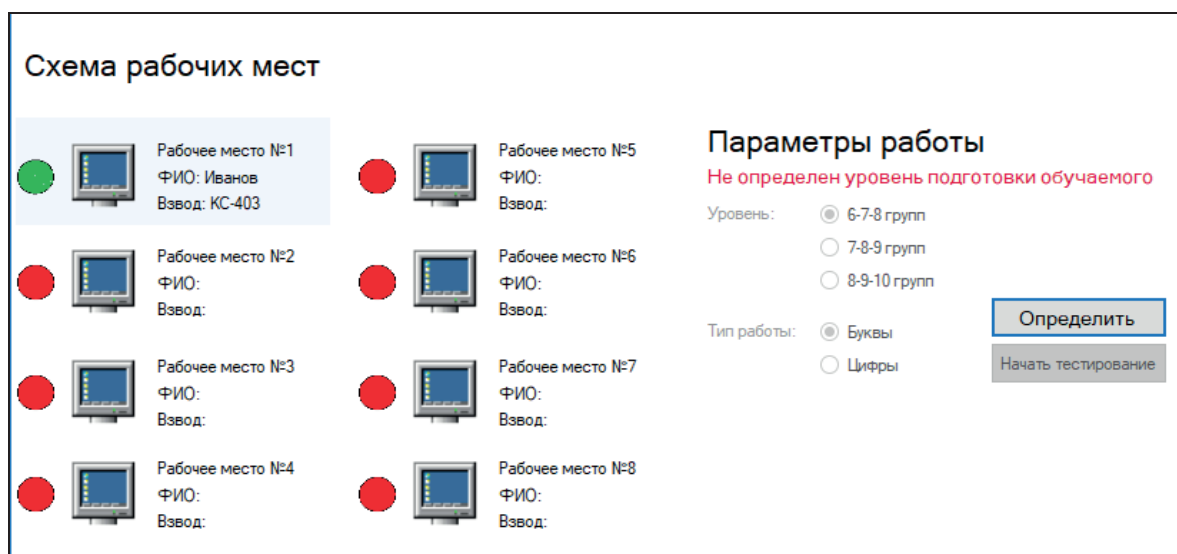


Рис. 2. Рабочее место № 1. Иванов. Уровень подготовки не определен

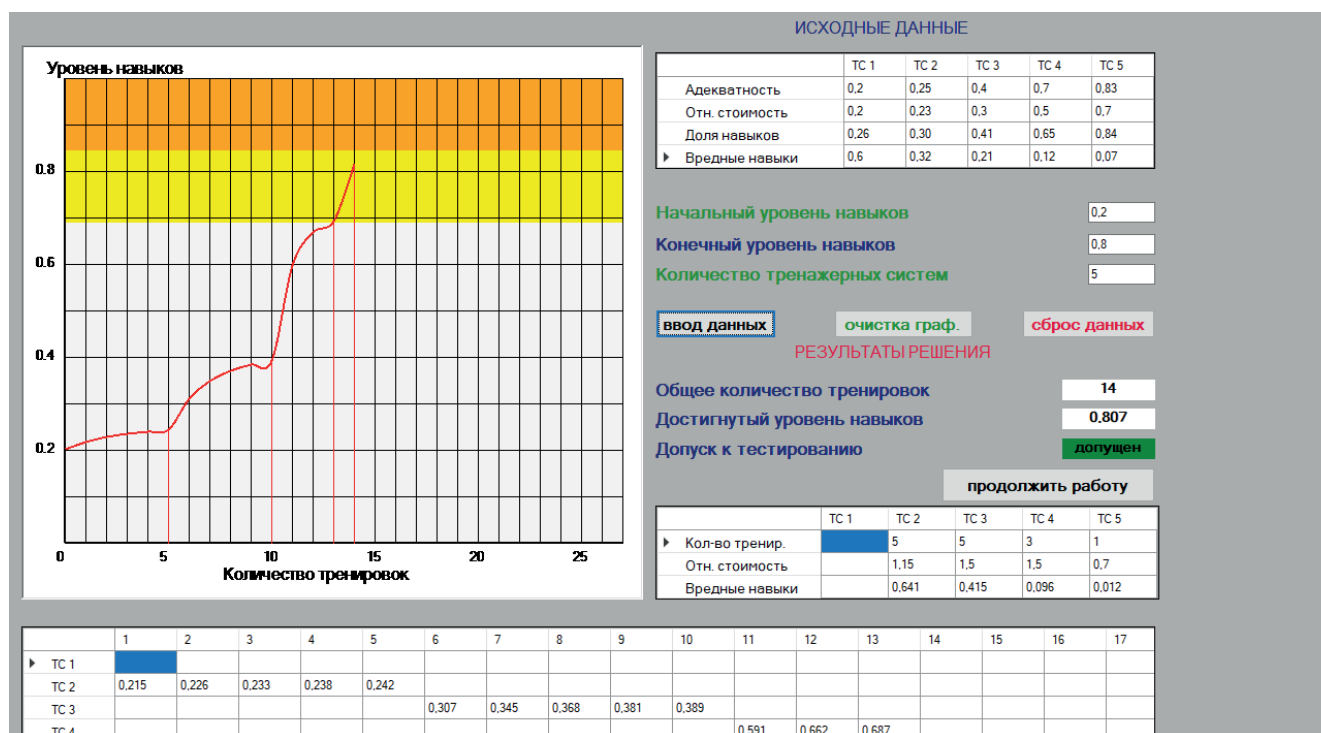


Рис. 3. Определение уровня подготовки (допущен)

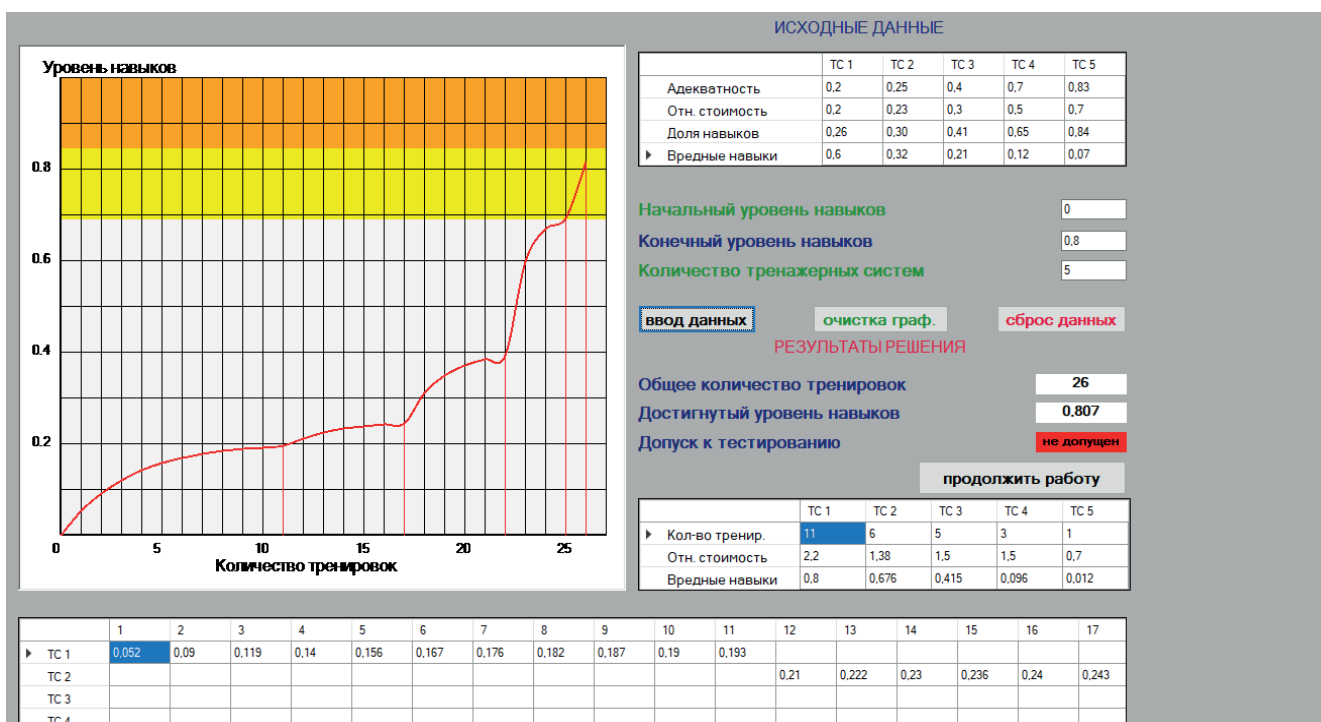


Рис. 4. Определение уровня подготовки (не допущен)

Для определения уровня подготовки обучаемого используется программа, на вход которой подается начальный и требуемый уровень навыков, а также, данные о предлагаемых системах подготовки. После расчетов и построения графика навыков выводится результат о допуске к тестированию рис. 3 и рис. 4.

При положительном результате о допуске к контрольному тесту преподаватель запускает тест для обучаемого рис. 5.

После успешного прохождения контрольного теста курсант допускается до зачетного тестирования. Преподаватель выбирает параметры и начинает тестирование рис. 6.

После выбора параметров, на рабочем месте обучаемого запускается программа тестирования. Преподаватель отслеживает процесс тестирования на своем компьютере в виде данных о количестве попыток тестирования, статусе работы (в ожидании, режим калибровки, режим тестирования) и текущем прогрессе тестирования рис. 7.

После завершения тестирования на компьютер преподавателя передаются данные с результатами тестирования, оценкой, а также результат о допуске к самостоятельной работе рис. 8. Данные могут быть распечатаны и занесены в архив.

Схема рабочих мест

Рабочее место №1
ФИО: Иванов
Взвод: КС-403

Рабочее место №2
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №3
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №4
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №5
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №6
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №7
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №8
ФИО:
Взвод:

Параметры работы

Контрольный тест не проведен

Уровень: ☒ 6-7-8 групп

☐ 7-8-9 групп

☐ 8-9-10 групп

Тип работы: ☒ Буквы

☐ Цифры

Контрольный тест

Начать тестирование

Рис. 5. Запуск контрольного теста

Схема рабочих мест

Рабочее место №1
ФИО: Иванов
Взвод: КС-403

Рабочее место №2
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №3
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №4
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №5
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №6
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №7
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №8
ФИО:
Взвод:

Параметры работы

Курсант допущен к тестированию

Уровень: ☒ 6-7-8 групп

☐ 7-8-9 групп

☐ 8-9-10 групп

Тип работы: ☒ Буквы

☐ Цифры

Начать тестирование

Рис. 6. Настройка параметров

Схема рабочих мест

Рабочее место №1
ФИО: Иванов
Взвод: КС-403

Рабочее место №2
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №3
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №4
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №5
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №6
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №7
ФИО:
Взвод:

Рабочее место №8
ФИО:
Взвод:

Рабочее место

ФИО: Иванов Иван Петрович

Взвод: КС-403

Кол-во тестов: 1

Статус работы: Режим тестирования



Рис. 7. Процесс тестирования

Результат тестирования

Иванов Иван Иванович
КО-423



Тип работы	Буквы
Уровень	8-9-10 групп
Начало/конец тестирования	13:28:6-13:31:6
Времени затрачено	3:00
Ошибки	0
Перебои	2
Скорость	10 групп в минуту
Оценка	Отлично
Допуск	Готов к самостоятельной работе

Рис. 8. Результаты тестирования

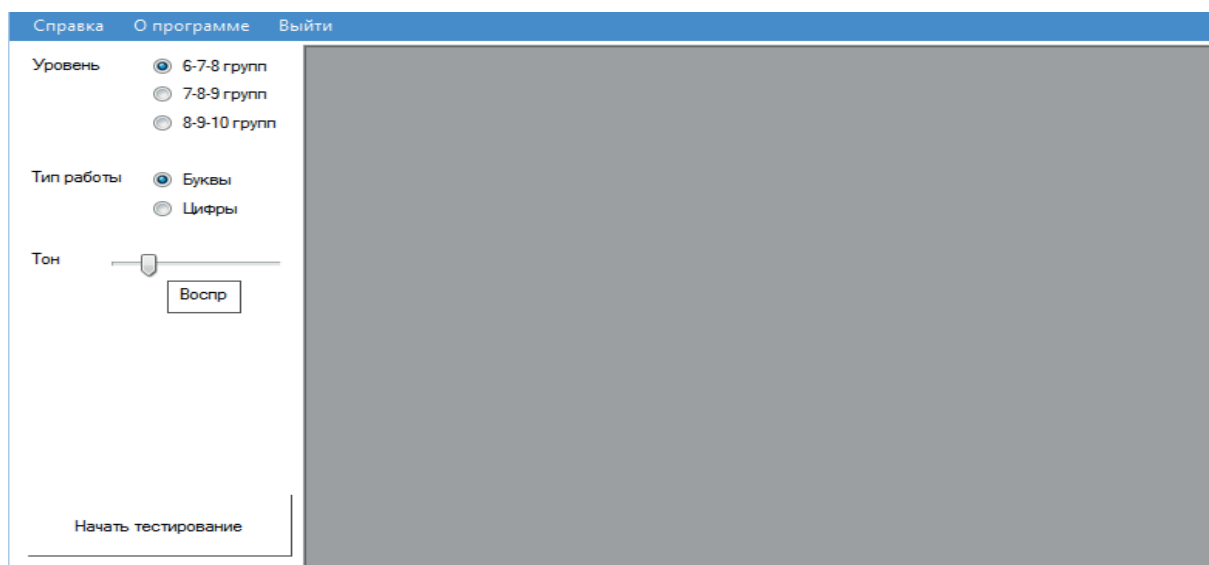


Рис. 9. Главный экран программы

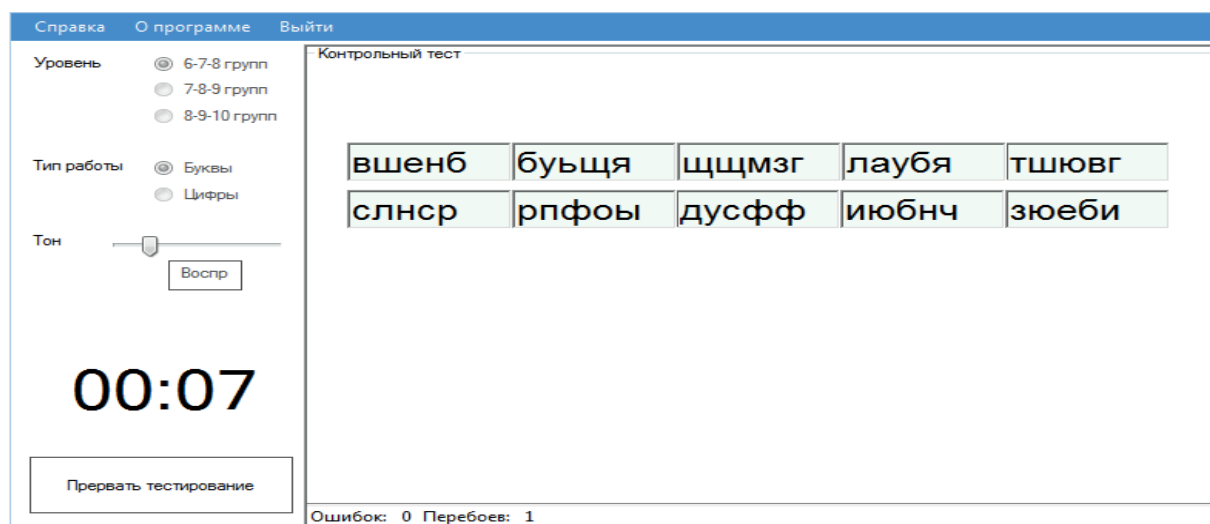


Рис. 12. Контрольный тест

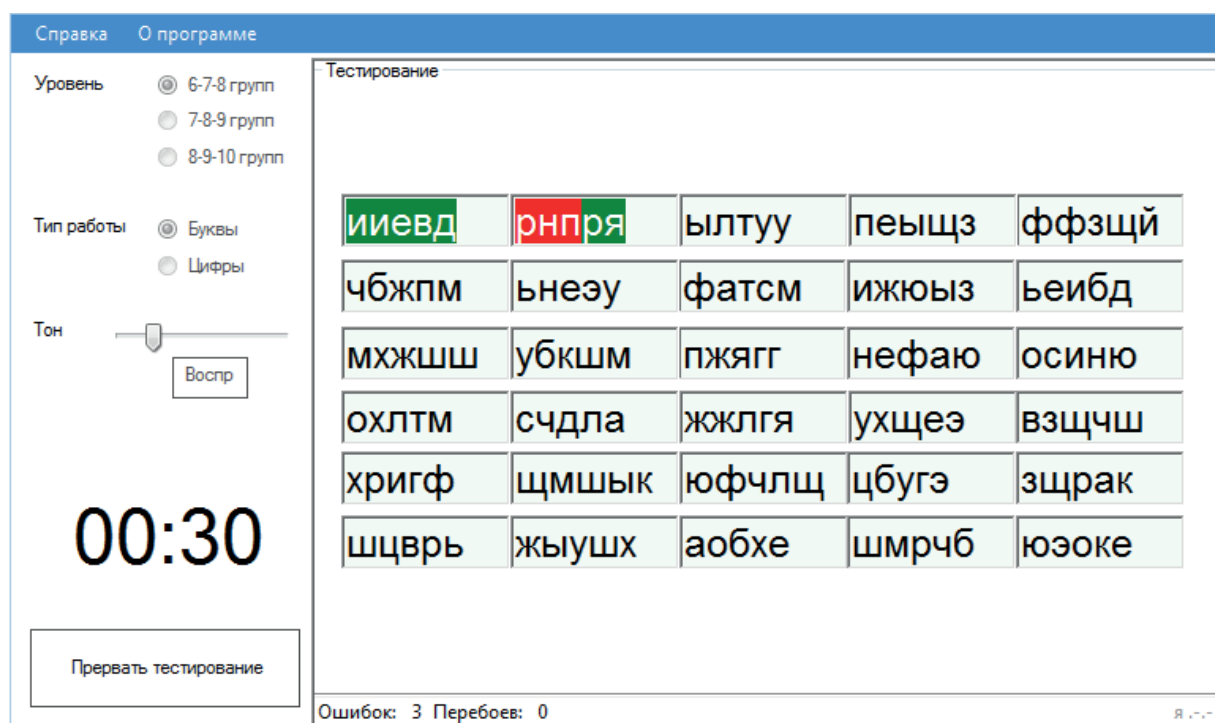


Рис. 13. Окно основного теста

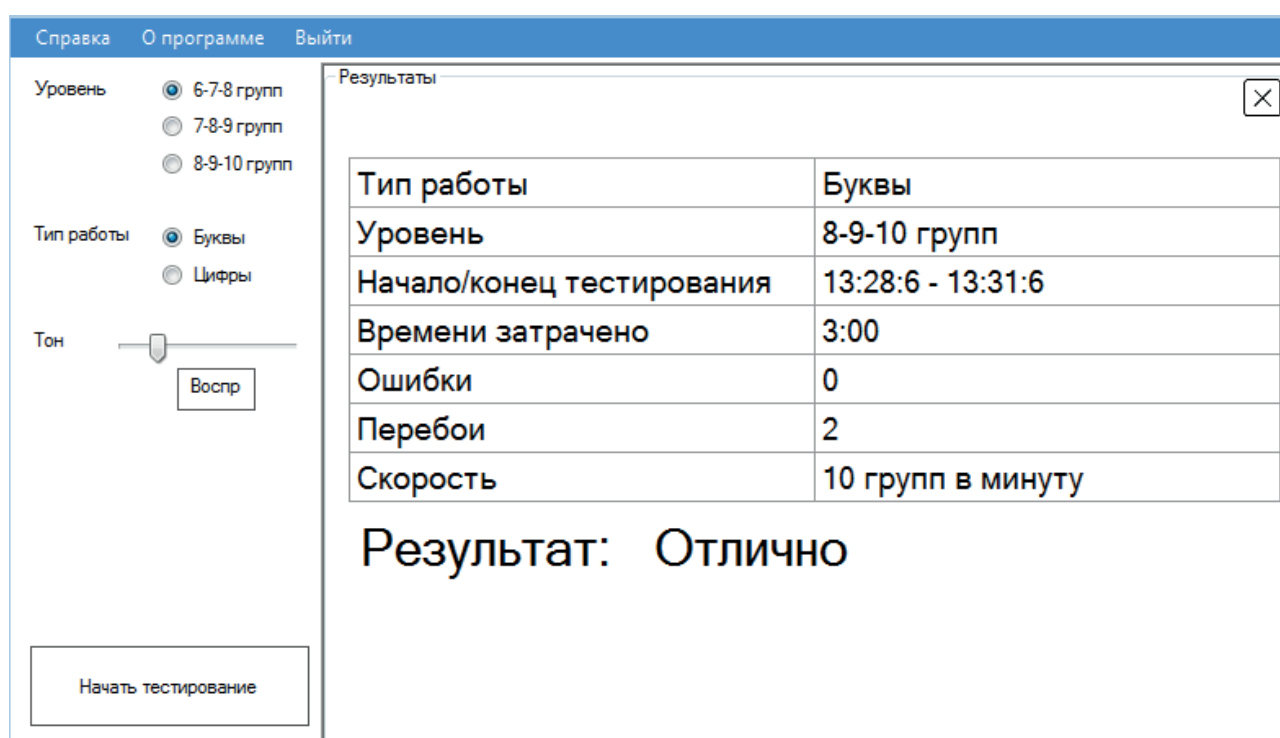


Рис. 14. Окно результатов

Программа обучаемого предоставляет возможность сдачи тестов, а также автоматически отправляет отчеты на рабочее место преподавателя. Войдя в систему программы, обучаемый устанавливает настройки для работы: количество групп для передачи, тип знаков (буквы, цифры) и тональность (рис. 9).

Главный экран отображает настройки текущего теста, которые выставляет преподаватель для каждого обучаемого, и настройки подстройки тональности звукового сигнала при нажатии на телеграфный ключ (рис. 12).

После успешного прохождения контрольного задания, преподаватель подает команду разрешения прохождения основного теста, состоящего из 30 групп (рис. 13).

По завершении набора текста появится окно с результатами, отображающее основные параметры: выбранный режим, время начала и конца передачи, скорость, количество допущенных ошибок, количество «перебоев» и конечную оценку. Данные результаты отправляются на рабочее место преподавателя (рис. 14).

Таким образом, разработанная программа для ЭВМ позволяет выполнять основные задачи по совершенствованию практических навыков в приёме и передаче знаков телеграфии и сократить время на подготовку специалистов связи к выполнению поставленной задачи.

Библиографический список

1. Колосов С.В., Астахова Л.В. *Программно-аппаратный комплекс профессиональной подготовки штурманов в условиях информационно-психологического противоборства*: монография. Москва: АНО Издательский дом «Научное обозрение», 2016.
2. Колосов С.В. К вопросу использования электронных средств обучения для развития профессиональной компетенции у слушателей военного вуза. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. Краснодар, 2013; 1. 161 – 164.
3. Колосов С.В. *Автоматизированная разработка индивидуальной тренинговой программы оптимального развития готовности штурмана ВВС РФ к профессиональной деятельности в сложной информационной обстановке*. Ф.Д. Киселев, М.В. Храмов, И.К. Мясников, Л.В. Астахова. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014615539, 28.05.2014. Москва: Федеральная служба по интеллектуальной собственности.
4. *Программный комплекс подготовки специалистов связи для выполнения обязанностей по предназначению*. С.В. Колосов С.В., К.В. Калашников, С.Н. Лисенко, Э.Н. Цыганков, В.А. Синеглазов, Р.Н. Сумороков. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019613711. 21.03.2019. Москва: Федеральная служба по интеллектуальной собственности.
5. Колосов С.В. *Методика подготовки специалистов связи на факультете военного обучения ВУЗа*. К.В. Калашников, С.В. Колосов. Челябинск: ЮУрГУ, агентство рекламных технологий, 2018.

References

1. Kolosov S.V., Astakhova L.V. *Programmno-apparatnyj kompleks professional'noj podgotovki shturmanov v usloviyah informacionno-psihologicheskogo protivoborstva*: monografiya. Moskva: ANO Izdatel'skij dom «Nauchnoe obozrenie», 2016.
2. Kolosov S.V. K voprosu ispol'zovaniya `elektronnyh sredstv obucheniya dlya razvitiya professional'noj kompetencii u slushatelej voennogo vuza. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. Krasnodar, 2013; 1. 161 – 164.
3. Kolosov S.V. *Avtomatizirovannaya razrabotka individual'noj treningovoj programmy optimal'nogo razvitiya gotovnosti shturmana VVS RF k professional'noj deyatel'nosti v slozhnoj informacionnoj obstanovke*. F.D. Kiselev, M.V. Hramcov, I.K. Myasnikov, L.V. Astakhova. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM № 2014615539, 28.05.2014. Moskva: Federal'naya sluzhba po intellektual'noj sobstvennosti.
4. *Programmnyj kompleks podgotovki specialistov svyazi dlya vypolneniya obyazannostej po prednaznacheniyu*. S.V. Kolosov S.V., K.V. Kalashnikov, S.N. Lisenko, `E.N. Cygankov, V.A. Sineglazov, R.N. Sumorokov. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya `EVM № 2019613711. 21.03.2019. Moskva: Federal'naya sluzhba po intellektual'noj sobstvennosti.
5. Kolosov S.V. *Metodika podgotovki specialistov svyazi na fakul'tete voennogo obucheniya VUZa*. K.V. Kalashnikov, S.V. Kolosov. Chelyabinsk: YuUrGU, agentsvo reklamnyh tehnologii, 2018.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 37.01

Sivolobova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nsivolobova@mail.ru
Kolpacheva O.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: okol@list.ru

ORGANIZATIONAL FORMATION OF THE SYSTEM OF FEMALE GYMNASIA EDUCATION IN THE COUNTRY IN THE LATE 50TH – THE 70TH YEARS OF THE XIX CENTURY. The article studies problems of formation and development of a system of female gymnasium education in Russia in the second half of the XIX century. The questions of the relation of society to female education, difficulty connected with the organization of educational institutions are considered, the contents of training and feature of educational activity of teachers is analyzed. The nobility, for centuries, enjoying special privileges, was unable to initially understand the changed realities, considered unseemly for their daughters to learn together with children from other classes and flat-out sought to arrange the daughters in institutions noble maidens. A majority of the representatives of the urban estates, on the contrary, considered sufficient to give daughters two-three years of education. Creating mainly on public money, women's gymnasium was an example of the creative attitude of the organizers to find materiel with limited funding and, therefore, it seems appropriate to use this experience in modern conditions.

Key words: gymnasiums, schools, gymnasiums of department of Maria the Empress, “Provision on women's schools in villages of army of Donskoy”, Statement on female gymnasiums and pro-gymnasiums, openness, social status.

Н.А. Сиволобова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», E-mail: nsivolobova@mail.ru

О.Ю. Колпачева, д-р пед. наук, доц., проф. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий, E-mail: okol@list.ru

ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНЕ В КОНЦЕ 50-Х – 70-Х ГОДАХ XIX СТОЛЕТИЯ

Статья посвящена проблемам становления и развития системы женского гимназического образования в стране во второй половине XIX столетия. Рассматриваются вопросы отношения общества к женскому образованию, трудности связанные с организацией учебных заведений, анализируется содержание обучения и особенности воспитательной деятельности педагогов. Негативную роль в развитии женских гимназий сыграл и характерный для России консерватизм. Дворянство, на протяжении столетий пользующееся особыми привилегиями, было неспособно поначалу осознать изменившиеся реалии, считало зазорным для своих дочерей учиться совместно с детьми других сословий и изо всех сил стремилось устроить дочерей в институты благородных девиц. Большинство представителей городских сословий, наоборот, считали достаточным дать дочерям двух – трёхлетнее образование. Создавая главным образом на общественные деньги, женские гимназии являли собой пример творческого отношения их организаторов к изысканию материальных средств в условиях ограниченного финансирования, в силу чего представляется целесообразным использовать данный опыт в современных условиях.

Ключевые слова: гимназии, училища, гимназии ведомства императрицы Марии, «Положение о женских училищах в станицах войска Донского», Положение о женских гимназиях и прогимназиях, открытость, всесословность.

Развитие процессов демократизации и утверждение новых представлений о положении и роли женщины в российском обществе потребовали во второй половине 50-х годов XIX века коренной перестройки системы женского образования, привели к возникновению новых, более доступных широким слоям населения учебных заведений. Ориентированные на представительниц господствующих классов, мало учитывающие изменившиеся реалии, существующие образовательные учреждения перестали отвечать потребностям общественного развития. Новые школы призваны были устранить создавшийся дисбаланс. Деятельность создаваемых по инициативе общества в основном за счет частных пожертвований и на средства различных благотворительных фондов женских гимназий изначально была направлена на удовлетворение образовательных запросов средних слоев населения [1 – 6].

Становление женских гимназий шло двумя параллельными путями: они организовывались как Министерством народного просвещения, так и ведомством учреждений императрицы Марии. Те из гимназий, которые открывались на частные пожертвования, относились к Министерству народного просвещения, а училища, содержащиеся «ведомствами, состоящими под управлением принца Ольденбургского» [3] находились под патронажем маринского общества. Таким образом с момента создания женские учебные заведения были поставлены в неравное положение. Маринское общество обладало известными средствами для содержания своих учебных заведений, тогда как училища Министерства народного просвещения, как правило, зависели от добровольных пожертвований отдельных граждан и различных общественных организаций. Кроме того ведомство учреждений императрицы Марии регулярно получало субсидии от государства.

В силу указанных причин процесс формирования системы женского гимназического образования был сопряжён со значительными организационными трудностями. Положение усугублялось нежеланием родителей многих потенциальных гимназисток отдавать своих дочерей в новые учебные заведения, характерным для россиян сословным консерватизмом, господствующими предрассудками и т. п. Анализ статистических данных свидетельствует, что лишь по прошествии времени женские гимназии были признаны как дворянскими, так и средними слоями городского населения, что не замедлило сказаться на росте числа гимназисток» [1].

Подтверждение сказанному является также и тот факт, что если открытие первой женской гимназии в Костроме в 1857 году на средства помещика Григорьева особых затруднений не вызвало, то в Ростове на Дону министерство народного просвещения дважды, в 1858 и 1859 гг. обращалось к жителям города с предложением открыть женское училище 2-го разряда. Но, по словам Г.Х. Чалхушьяна, предложение это «осталось гласом вопиющего в пустыне» [6]. На пожертвования братьев Шиповых и потомственного почетного гражданина И.Ф. Мамонтова, обязавшихся выделять деньги в течение трёх лет, открылась на базе частного пансиона г-жи Пангау, которая отдала для этой цели свою квартиру, 1-я московская гимназия [1].

Согласно положению, училища являлись открытыми учебными заведениями и делились на два разряда. В училище 1-го разряда вводился 6-летний курс обучения и следующие обязательные предметы: закон божий, русский язык, арифметика и главнейшие основания геометрии, общие сведения из естественной истории и физики, география, история (отечественная и зарубежная), чистописание, рисование, рукоделие. К предметам необязательным, преподаваемым за отдельную плату, относились французский и немецкий языки, танцы, музыка и пение.

В училищах 2-го разряда обучались 3 года. Обязательными предметами являлись: закон Божий, краткая русская грамматика, русская история и география сокращенно, первые четыре правила арифметики над простыми числами и дробями, чистописание и рукоделие.

Постановление не предусматривало участие в совете представителей сословий, учреждений и тех частных лиц, которые жертвовали деньги на содержание училища. Так как местный совет из лиц обоего пола тоже был признан нецелесообразным, «Положение» предусматривало введение почетного звания попечительницы, «для особы женского пола», которая избирается начальством учебного округа и «влиянием своим может содействовать успеху заведения». Пособием, назначаемым на содержание училища казной, поручено было распоряжаться также начальнице, к ней же должна была поступать и плата с учениц. Согласно постановлению, она не должна была превышать суммы 35 рублей серебром в училищах 1-го разряда и 25 рублей серебром в училищах 2-го разряда в год. Эта сумма была достаточно приемлемой для среднего сословия и позволяла дать образование многим девочкам из небогатых семей [5].

Так как училищ было мало и в них обучались и приезжие, положение предусматривало открытие пансионов. Ввиду того, что контингент учениц, поступающих в училища, был крайне неоднороден и различался по уровню подготовки, а даже 1-й класс училища требовал элементарных начальных знаний, то во многих училищах вынуждены были открывать подготовительные классы.

«Положение» составлялось в то время, когда открытые женские училища делали свои первые шаги, и поэтому и не было лишено недостатков. Главный из них состоял в том, что от дела управления училищами были отстранены представители сословий и обществ, дававших средства на содержание училищ. Кроме того, недовольство учредителей вызывало то, что средствами учебных заведений безотчетно распоряжались начальницы, которые являлись назначаемыми лицами, а не выбирались от общества. Поэтому в 1860 году «Положение» было пересмотрено и утверждено новое, опытное. Учебно-воспитательная часть в нем была оставлена без изменений, переработке подвергся порядок управления.

«Положение» 1860 года действовало десять лет, до тех пор, пока правительство не решило полностью взять дело женского образования под свой контроль. Министр народного просвещения гр. Д.А. Толстой по этому поводу отмечал, что правительство, уделяя недостаточное внимание устройству и содержанию женских училищ, лишает себя возможности контролировать в достаточной мере воспитательный процесс в данных учреждениях и направлять его в нужное русло.

В 1870 году новое «Положение о женских гимназиях и прогимназиях» вступило в силу. Высшей местной властью для них стал попечитель округа, роль же попечительских советов была резко сужена: им следовало заниматься изысканием материальных средств и наблюдением за порядком и благоустройством. Содержать женские гимназии и прогимназии по-прежнему предполагалось за счет общественных средств и частных пожертвований. Однако, как свидетельствовали зарубежный опыт и деятельность открытых женских учебных заведений в России, этого было явно недостаточно, ввиду чего после утверждения «Положения» Александр II приказал вносить в сметы министерства просвещения 150.000 рублей в год для помощи женским гимназиям.

Аналогично женским гимназиям министерства народного просвещения развивались гимназии ведомства императрицы Марии. Для них также был разработан и 26 февраля 1859 года утвержден устав – «Правила внутреннего распорядка Мариинского женского училища». Составителем являлся Н.А. Вышеградский. Так

как училища имели открытый характер и не отрывали детей от семейной среды, ответственность за учёбу и поведение возлагались правилами не только на их руководство, но и на родителей учениц. Согласно правилам, во главе училища должен был стоять начальник – дипломированный педагог, что гарантировало правильность постановки учебного и воспитательного процесса. Ему подчинялась главная надзирательница. Правила регламентировали взаимоотношения между учителем и надзирательницами. Не в пример классным дамам институтов благородных девиц, последние не могли вмешиваться в ход урока, прерывать учителя или делать замечания детям во время занятий. Свои соображения и замечания они доводили до сведения начальника училища, а он уже принимал решения. Кроме того, от надзирательниц требовался такой уровень подготовки, который позволял им в случае необходимости заниматься с воспитанницами предметами, входящими в программу женского образования и, в частности, проводить занятия в свободные часы с девочками, отказавшимися от изучения необязательных предметов [2].

Открытость и доступность новых учебных заведений, демократичность установленных в них порядков, сравнительно низкая плата за обучение, казалось бы должны были изменить отношение общества к женскому образованию в лучшую сторону и достаточно быстро привлечь в стены гимназий большое число учениц. Однако не везде решение правительства об открытых всесословных женских училищах встретило поддержку и одобрение общества, которое не сразу осознало необходимость получения своими дочерьми фундаментального образования и преимущества открытых женских учебных заведений. Это полностью подтверждается статистическими данными.

В частности, в киевском училище сразу после открытия насчитывалось всего 50 учениц, а в калужском – 52. Большинство из них принадлежало к недостаточным семьям, а пятеро ввиду крайне низкого материального положения родителей обучались бесплатно [4].

Для привлечения гимназисток в Вознесенске попечительский совет училища постановил беднейших принимать без платы за учение и разрешить безвозмездно пользоваться учебниками и учебными пособиями. В училище 2-го разряда г. Шуи начальница вынуждена была отступить от рекомендованных программ и обращать главное внимание на изучение рукоделия, а не общеобразовательных предметов, т. к. девицы принадлежали к бедным семьям и родители рассчитывали, что по выходу из училища с хорошим знанием рукоделия они будут полезными членами семьи. С аналогичными проблемами столкнулись даже организаторы столичных женских училищ.

Негативную роль в развитии женских гимназий сыграл и характерный для России консерватизм. Дворянство, на протяжении столетий пользующееся особыми привилегиями, было неспособно поначалу осознать изменившиеся реалии, считало зорным для своих дочерей учиться совместно с детьми других сословий и изо всех сил стремилось устроить дочерей в институты благородных девиц. Большинство представителей городских сословий, наоборот, считали достаточным дать дочерям двух – трёхлетнее образование. В силу указанных причин в первые пять лет существования женских гимназий в них сохранялся сословный принцип комплектования и обучалось сравнительно малое число учениц. При этом подавляющее большинство воспитанниц училищ 1-го разряда составляли представительницы дворянства, чиновничества, купечества и почетных граждан, то есть сословий и раннее стремившихся дать образование дочерям; значительно меньший процент приходился на долю детей мещан и других городских обывателей. Лишь единицы учениц, несмотря на снятие сословных ограничений, происходили из крестьянской среды.

В интересах развития женского образования по всей казачьей территории в 1862 году было принято «Положение о женских училищах в станицах войска Донского». Согласно ему первые женские училища создавались с целью распространения «между казачьим сословием войска Донского религиозно – нравственного образования, которого должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей матери семейства». В рамках религиозно-нравственного образования включалось обучение грамоте и приобретение первоначальных более или менее для каждого сословия нужных знаний. Аналогично Войску Донскому развивалась ситуация и в других казачьих регионах страны. По мере расширения финансовых возможностей женские гимназии постепенно обзаводились собственными педагогическими кадрами. В тверской гимназии, например, как только её положение немного улучшилось, совет постановил нанять трех учителей, чтобы они вели несколько предметов, т. к. учителя мужской гимназии относились к работе в женском училище весьма прохладно.

Ряд серьезных проблем пришлось решить педагогам первых женских гимназий при непосредственной организации учебно-воспитательного процесса. Среди них проблемы, связанные со стимулированием познавательной деятельности гимназисток, с обеспечением их учебниками и различными пособиями, с созданием учебно-материальной базы в целом. В организационном плане система стимулирования познавательной деятельности гимназисток предполагала разработку и внедрение комплекса мероприятий, обеспечивающих как высокую успеваемость в классах, так и способствующих развитию интереса к научным знаниям. В условиях отсутствия на первых порах централизованных рекомендаций процесс формирования такой системы носил творческий характер.

Вначале в женских училищах не существовало системы поощрения успевающих учениц, кроме оценок. Решительным противником её введения выступил

Н.А. Вышеградский, считавший, что даже раздача лучшим ученицам наградных книг по окончании экзаменов, нецелесообразна «для сообщения более нравственного и бескорыстного характера занятиям детей». Учитывая столь авторитетное мнение, во многих училищах специально не вводили никаких поощрений и ограничивались выставлением оценок. Данный подход не учитывал особенности детской психологии, не способствовал развитию самостоятельности, и многие педагоги на местах стали применять различного рода поощрения, часто скопированные в институтах благородных девиц (вручение книг, похвальных листов, грамот и т. п.). Обобщив опыт первых десяти лет деятельности женских гимназий, правительство сначала ввело в «Устав гимназий» пункт о награждениях, а

затем дополнило положением о вручении отлично окончившим курс гимназий первого разряда золотых и серебряными медалями. Формируясь под эгидой двух ведомств – ведомства императрицы Марии и Министерства народного просвещения, женские гимназии решали единые задачи – открывали возможности к получению общего среднего образования представительницам средних слоев населения и восполняли потребность общества в женщине-воспитательнице. Создаваясь главным образом на общественные деньги, женские гимназии являлись собой пример творческого отношения их организаторов к изысканию материальных средств в условиях ограниченного финансирования, в силу чего представляется целесообразным использовать опыт в современных условиях.

Библиографический список

1. Виноградов Г.К. Московские женские гимназии. *Женское образование*. 1886; 4: 241 – 260.
2. Нечаева А.М. Ребенок и общество. Историко-правовой обзор. *Начальная школа*. 1997; 1: 7 – 11.
3. О разделении подведомственности женских училищ. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1859; Ч. III.
4. Открытие женской гимназии в Киеве. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1860; Ч. V: 150 – 152.
5. Сергиенко В.С. *Исторический очерк состояния Ставропольской Ольгинской женской гимназии (1861 – 1897)*. Ставрополь-Губернский. 1899.
6. Чалхушьян Г.Х. История Ростова на Дону. *Донской временник*. Ростов-на-Дону, 1999: 110 – 149.

References

1. Vinogradov G.K. Moskovskie zhenskije gimnazii. *Zhenskoe obrazovanie*. 1886; 4: 241 – 260.
2. Nechaeva A.M. Rebenok i obschestvo. *Istoriko-pravovoj obzor. Nachal'naya shkola*. 1997; 1: 7 – 11.
3. O razdelenii podvedomstvennosti zhenskikh uchilishch. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya*. 1859; Ch. III.
4. Otkrytie zhenskoy gimnazii v Kieve. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya*. 1860; Ch. V: 150 – 152.
5. Sergienko V.S. *Istoricheskiy ocherk sostoyaniya Stavropol'skoy Ol'gin'skoy zhenskoy gimnazii (1861 – 1897)*. Stavropol'-Gubernskij. 1899.
6. Chalhush'yan G.H. *Istoriya Rostova na Donu. Donskoy vremennik*. Rostov-na-Donu, 1999: 110 – 149.

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 378

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

Ivanov V.M., Doctor of Sciences (Agriculture), Professor, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: jonesanbu@yandex.ru

Kulchickij V.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

Morgun I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: morgun.in@yandex.ru

Makhnovskaya N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru

FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF A TEACHER OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE. The article presents an analysis of changes in the contents of general and professional competencies in the specialty of secondary vocational education "49.02.02 Adaptive Physical Culture" under the program of in-depth training basic secondary education of the secondary education program (PPSSS) of the federal state educational standard (GEF) from 2014 to 2018. It shows the construction of training content on the example of the professional module of academic disciplines and the concretization of forms and types of educational work to optimize the formation of general and professional competencies in students. The work proposes topics for students in interdisciplinary activity and its structure. In connection with the transition to updated educational standards focus shifts to the skills and abilities of the individual to realize creatively, socially interact and adapt to changing conditions.

Key words: educational standard, general and professional competencies, professional module of disciplines, methodological support of process of adaptive physical education, teacher of adaptive physical culture.

Р.Р. Магомедов, д-р пед. наук, проф. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

В.М. Иванов, д-р сельхоз. наук, проф., каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: jonesanbu@yandex.ru

В.Е. Кулчицкий, канд. пед. наук, доц., каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: vladimirkulchickij@yandex.ru

И.Н. Моргун, канд. пед. наук, доц., каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: borismkhtse@rambler.ru

Н.В. Махновская, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен анализ изменений содержания общих и профессиональных компетенций по специальности среднего профессионального образования «49.02.02 – Адаптивная физическая культура» по программе углубленной подготовки основное среднее образование программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) с 2014 по 2018 гг. Показано конструирование содержания обучения на примере Профессионального модуля учебных дисциплин и конкретизации форм и видов учебной работы для оптимизации формирования у студентов общих и профессиональных компетенций. Предложены темы для междисциплинарной деятельности студентов и её структура.

Ключевые слова: образовательный стандарт, общие и профессиональные компетенции, Профессиональный модуль дисциплин, методическое обеспечение процесса адаптивного физического воспитания, учитель адаптивной физической культуры.

Проблеме формирования общих, профессиональных, общекультурных и методических компетенций и условиям их развития посвящены исследования С.А. Демченко, Т.В. Ежовой, Е.А. Игнатьевой, Р.Р. Магомедова, Л.С. Кутеловой, Н.Б. Ромаевой, М.Р. Поповой, С.Л. Троянской, и др. [1; 2; 3; 4; 5].

На этапе современного развития образования происходит совершенствование образовательных стандартов среднего профессионального образования (СПО) в соответствии с профессиональными стандартами. В актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) одним из нововведений является определение общих и профессиональных компетенций будущего учителя адаптивной физической культуры: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа

и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), безопасность жизнедеятельности [3].

Мы считаем, что переход на актуализированные федеральных государственных образовательные стандарты невозможен без анализа требований к результатам обучения, предъявляемым в предыдущих поколениях ФГОС.

В таблице 1 нами представлен анализ содержания общих и профессиональных компетенций для специальности среднего профессионального образования «49.02.02 – Адаптивная физическая культура» по программе углубленной подготовки основного среднего образования программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ).

Таблица 1

Анализ содержания компетенций

ФГОС 2014 общие компетенции	ФГОС 2018 общие компетенции
Педагог по адаптивной физической культуре и спорту ППССЗ по специальности 49.02.02 должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность:	В результате освоения данной ППССЗ по специальности 49.02.02 Адаптивная физическая культура выпускник должен обладать следующими компетенциями:
<p>ОК-1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.</p> <p>ОК-2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.</p> <p>ОК-3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.</p> <p>ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.</p> <p>ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.</p> <p>ОК-6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с коллегами и социальными партнерами.</p> <p>ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность занимающихся физической культурой и спортом, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество учебно- тренировочного процесса и организации физкультурно-спортивных мероприятий и занятий.</p> <p>ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.</p> <p>ОК-9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания и смены технологий.</p> <p>ОК-10. Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья занимающихся.</p> <p>ОК-11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм, её регулирующих.</p> <p>ОК-12. Владеть профессионально значимыми двигательными действиями избранного вида адаптивного спорта, базовых и новых видов физкультурно-спортивной деятельности.</p>	<p>ОК11. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.</p> <p>ОК-2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.</p> <p>ОК-3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.</p> <p>ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.</p> <p>ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.</p> <p>ОК-6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с коллегами и социальными партнерами.</p> <p>ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.</p> <p>ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.</p> <p>ОК-9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания и смены технологий.</p> <p>ОК-10. Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья занимающихся.</p> <p>ОК-11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм, её регулирующих.</p> <p>ОК-12. Владеть профессионально значимыми двигательными действиями избранного вида адаптивного спорта, базовых и новых видов физкультурно-спортивной деятельности.</p>
ФГОС 2014 профессиональные компетенции	ФГОС 2018 профессиональные компетенции
Организация физкультурно-спортивной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья:	Организация адаптивного физического воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях:
<p>ПК-1.1. Определять цели, задачи и планировать физкультурно-спортивные мероприятия и занятия.</p> <p>ПК-1.2. Мотивировать лиц с ограниченными возможностями здоровья к участию в физкультурно-спортивной деятельности.</p> <p>ПК-1.3. Организовывать и проводить физкультурно-спортивные мероприятия и занятия.</p> <p>ПК-1.4. Осуществлять педагогический контроль в процессе проведения занятий.</p> <p>ПК-1.5. Организовывать обустройство и эксплуатацию спортивных сооружений и мест занятий физической культурой и спортом.</p> <p>ПК-1.6. Оформлять документацию (учебную, отчетную, сметно-финансовую), обеспечивающую организацию и проведение физкультурно-спортивных мероприятий и занятий и функционирование спортивных сооружений и мест занятий физической культурой и спортом.</p>	<p>ПК-1.1. Определять цели и задачи, планировать физическое воспитание обучающихся.</p> <p>ПК-1.2. Проводить учебные занятия по физической культуре.</p> <p>ПК-1.3. Организовывать внеурочную физкультурно-спортивную деятельность обучающихся оздоровительной, профилактически-реабилитационной и рекреационной направленности.</p> <p>ПК-1.4. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся.</p> <p>ПК-1.5. Анализировать учебные занятия, внеурочные мероприятия.</p> <p>ПК-1.6. Создавать в кабинете (спортивном зале, на спортивной площадке) предметно-развивающую среду с учетом особенностей состояния здоровья обучающихся.</p> <p>ПК-1.7. Вести документацию, обеспечивающую процесс адаптивного физического воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях.</p>

Организация и проведение учебно-тренировочных занятий и руководство соревновательной деятельностью спортсменов в избранном виде адаптивного спорта:	Организация адаптивного физического воспитания обучающихся, отнесенных к специальным медицинским группам:
<p>ПК-2.1. Определять цели и задачи, планировать учебно-тренировочные занятия.</p> <p>ПК-2.2. Проводить учебно-тренировочные занятия.</p> <p>ПК-2.3. Руководить соревновательной деятельностью спортсменов в избранном виде адаптивного спорта.</p> <p>ПК-2.4. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности спортсменов на учебно-тренировочных занятиях и соревнованиях.</p> <p>ПК-2.5. Анализировать учебно-тренировочные занятия, процесс и результаты руководства соревновательной деятельностью.</p> <p>ПК-2.6. Проводить спортивный отбор и спортивную ориентацию в избранном виде адаптивного спорта.</p> <p>ПК-2.7. Подбирать, эксплуатировать и готовить к занятиям и соревнованиям спортивное оборудование и инвентарь.</p> <p>ПК-2.8. Оформлять и вести документацию, обеспечивающую учебно-тренировочный процесс и соревновательную деятельность спортсменов.</p>	<p>ПК-2.1. Определять цели и задачи, планировать физическое воспитание обучающихся.</p> <p>ПК-2.2. Проводить занятия оздоровительной физической культурой.</p> <p>ПК-2.3. Организовывать внеурочные занятия физической культурой оздоровительной, реабилитационной и рекреационной направленности.</p> <p>ПК-2.4. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся.</p> <p>ПК-2.5. Анализировать учебные занятия и внеурочные мероприятия.</p> <p>ПК-2.6. Вести документацию, обеспечивающую процесс адаптивного физического воспитания обучающихся, отнесенных к специальным медицинским группам.</p>
Методическое обеспечение организации физкультурной и спортивной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья:	Методическое обеспечение процесса адаптивного физического воспитания:
<p>ПК-3.1. Разрабатывать методическое обеспечение организации учебно-тренировочного процесса и руководства соревновательной деятельностью спортсменов в избранном виде адаптивного спорта.</p> <p>ПК-3.2. Разрабатывать методическое обеспечение организации и проведения физкультурно-спортивных мероприятий и занятий с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.</p> <p>ПК-3.3. Систематизировать педагогический опыт в области адаптивной физической культуры и адаптивного спорта на основе изучения педагогической литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.</p> <p>ПК-3.4. Оформлять методические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений и др.</p> <p>ПК-3.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области адаптивного физического воспитания, адаптивной физической культуры и адаптивного спорта.</p>	<p>ПК-3.1. Разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе примерных с учетом типа образовательной организации, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.</p> <p>ПК-3.2. Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области адаптивной физической культуры на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.</p> <p>ПК-3.3. Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений.</p> <p>ПК-3.4. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области адаптивного физического воспитания.</p>

Таким образом, анализ общих и профессиональных компетенций в образовательных стандартах 2014 г. и 2018 г. по специальности среднего профессионального образования «49.02.02 – Адаптивная физическая культура» по программе углубленной подготовки основное среднее образование программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) федерального государственного образовательного стандарта, показывает, что с одной стороны, общие компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, позволяющие ей творчески самореализоваться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям. Профессиональные компетенции обеспечивают успешную деятельность учителя адаптивной физической культуры в обществе и их можно реализовать в различных сферах деятельности. С другой стороны, профессиональные компетенции имеют надпредметный характер, поэтому их формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения.

В актуализированных стандартах наряду с другими видами учебной деятельности в состав компетенций включена научно-методическая деятельность студентов.

Поэтому, одной из основных задач преподавателя физической культуры становится создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения профессиональных, познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач с применением интерактивных методов обучения.

Как показывают многочисленные исследования, каждая учебная дисциплина в зависимости от её содержания и способов организации образовательной деятельности студентов предоставляет определенные возможности для формирования профессиональных компетенций [1; 2; 3].

Профессиональный цикл общепрофессиональных дисциплин по содержанию и организации способов учебной деятельности предоставляет огромные возможности для формирования у студентов профессиональных компетенций, отражает вопросы:

Педагогики.

Психологии.

Основ коррекционной педагогики и коррекционной психологии.

Анатомии.

Физиологии с основами биохимии.

Гигиенических основ физического воспитания.

Основ врачебного контроля, лечебной физической культуры и массажа.

Основ биомеханики.

Базовые и новые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой тренировки.

Правовое обеспечение профессиональной деятельности.

Теория и история физической культуры.

Теория и организация адаптивной физической культуры.

Основы общей патологии.

Безопасность жизнедеятельности.

Введение в коррекционно-педагогическую деятельность.

Антидопинговый контроль.

Методика лечебного и спортивного массажа.

Спортивная метрология.

Методика проведения занятий по физкультурно-спортивным видам в адаптивной физической культуре.

Материально-техническое обеспечение адаптивной физической культуры.

Олимпийское образование.

Подвижные игры народов Северного Кавказа.

Целью изучения общего гуманитарного, социально-экономического, математического и общего естественнонаучного цикла дисциплин является формирование у обучающихся целостной системы знаний и понимания фундаментальных законов природы, лежащих в основе двигательной деятельности человека, и умения пользоваться информационно-коммуникационными технологиями для достижения профессиональных целей в области адаптивной физической культуры и спорта.

К результатам обучения в рамках профессионального цикла можно отнести следующие способности:

- демонстрировать знания и понимания основных законов естественных наук, лежащих в основе двигательной деятельности;
- применять основные законы естественных наук при решении практических задач педагога;
- анализировать и обрабатывать экспериментальные данные, оформлять отчеты о выполненной работе, используя информационные технологии;

- владение опытом работы в глобальных компьютерных сетях.

Для реализации возможностей обозначенного профессионального цикла в целях формирования профессиональных компетенций необходимо конкретизировать его содержание профессионального модуля и соотнести с формами и видами учебной деятельности студентов при организации адаптивного физического воспитания обучающихся в образовательных организациях (таблица 2).

Например, в рамках дисциплины «Адаптивный спорт», входящей в междисциплинарные курсы (МДК), должны отражаться следующие **темы**:

Цели и задачи адаптивного спорта его функции и принципы.

Тенденции развития спортивных достижений.

Становление и развитие адаптивного спорта в России и за рубежом.

Отличительные черты адаптивного спорта.

Тренировочные и соревновательные нагрузки.

Стратегические принципы адаптивного спорта.

Паралимпийское движение в мировой практике.

Функции и принципы адаптивного спорта.

Классификация основных направлений развития адаптивного спорта.

Модели соревновательной деятельности в адаптивном спорте.

Показания, ограничения и противопоказания к физическим нагрузкам для инвалидов различных нозологических групп.

Традиционная модель соревновательной деятельности.

Нетрадиционная модель в соревнованиях Специальной Олимпиады.

Общие и специальные принципы подготовки спортсменов – инвалидов.

Классификация лиц занимающихся адаптивным спортом.

Принципы классификации в адаптивном спорте.

Виды подготовки спортсменов инвалидов (теоретическая, психологическая, морально-волевая, техническая, психологическая, тактическая).

Система организации и проведения классификаций лиц, занимающихся адаптивным спортом.

Основные группы лиц, занимающиеся адаптивным спортом (классификация спортсменов).

Паралимпийское движение – основное направление развития адаптивного спорта.

Особенности методики спортивной тренировки в экстремальных условиях.

Спортивная тренировка – главное звено паралимпийских видов спорта.

Общая характеристика тренировочного процесса инвалидов.

Итак, компетенция является характеристикой обучающегося, то есть включает в себя совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств», которую студент обязан продемонстрировать после завершения части образовательной программы [3; 4; 5].

Формирование общих и профессиональных компетенций связано с развитием таких личностных качеств как самостоятельность, умение работать в коллективе, способность к анализу инициативности, целеустремленность, способность целеполаганию, ответственность и др.

Реализация в учебном процессе инновационных форм учебной деятельности и адекватных им видов оценивания (практико-ориентированных и ситуационных заданий, интегрированных задач профессиональной направленности, публичных защит учебно-исследовательских и творческих проектов) позволит студентам продемонстрировать уровень сформированности компонентов общих и профессиональных компетенций.

Таблица 2

Содержание профессионального модуля

Формируемые компетенции	Формы деятельности	Виды учебной работы
ОК-1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес. ОК-2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК-3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях. ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности. ОК-6. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с коллегами и социальными партнерами. ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность занимающихся физической культурой и спортом, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество учебно-тренировочного процесса и организации физкультурно-спортивных мероприятий и занятий. ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации. ОК-9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания и смены технологий. ОК-10. Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья занимающихся. ОК-11. Строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм, её регулирующих. ОК-12. Владеть профессионально значимыми двигательными действиями избранного вида адаптивного спорта, базовых и новых видов физкультурно-спортивной деятельности	Аудиторные занятия: практические, лабораторные, семинары, конференции. Внеаудиторные занятия: экскурсии, видеоконференции, on-line и off-line консультации.	Самостоятельная работа с учебником, электронными образовательными ресурсами Составление с помощью различных компьютерных средств обучения плана, тезисов, резюме, аннотации, аннотированного обзора литературы и др. Объяснение и интерпретация наблюдаемых явлений Построение гипотезы на основе анализа имеющихся данных Анализ проблемных учебных ситуаций Выполнение работ практикума Подготовка и представление публичного выступления в виде презентации. Анализ выступлений одноклассников
ПК-1.1. Определять цели и задачи, планировать физическое воспитание обучающихся. ПК-1.2. Проводить учебные занятия по физической культуре. ПК-1.3. Организовывать внеурочную физкультурно-спортивную деятельность обучающихся оздоровительной, профилактически-реабилитационной и рекреационной направленности. ПК-1.4. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся. ПК-1.5. Анализировать учебные занятия, внеурочные мероприятия. ПК-1.6. Создавать в кабинете (спортивном зале, на спортивной площадке) предметно-развивающую среду с учетом особенностей состояния здоровья обучающихся. ПК-1.7. Вести документацию, обеспечивающую процесс адаптивного физического воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях.	Аудиторные занятия: практические, семинары, конференции. Внеаудиторные занятия: экскурсии, видеоконференции, on-line и off-line консультации	Подготовка и представление публичного выступления в виде презентации. Анализ выступлений одноклассников Участие в телеконференциях Анализ проблемных учебных ситуаций. Выполнение работ практикума.

Таким образом, в связи с переходом на актуализированные образовательные стандарты акцент переносится на умения и способности личности, позволяющие ей творчески самореализоваться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, а общие и профессиональные компетенции обеспечивают успешную деятельность человека в социуме. Профессиональный модуль МДК представляет большие возможности формирования общих и про-

фессиональных компетенций у студентов направления подготовки по специальности среднего профессионального образования «49.02.02 – Адаптивная физическая культура» по программе углубленной подготовки основное среднее образование программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) путём реализации в учебном процессе научно-методической деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Демченкова С.А. Основные понятия к трактовке понятий «компетентность» и «компетенция» за рубежом и их содержательное наполнение. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2011. – № 13 (115): 243 – 246.
2. Ежова Т.В. *Формирование общекультурной компетентности студентов. Спецкурс: учебное пособие для студентов*. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003.
3. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.М. *Методическая компетентность будущего учителя физической культуры: монография*. Под общей редакцией Р.Р. Магомедова. Москва, 2016. (2-е издание).
4. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования. *Культурно-историческая психология*. 2008; 2: 19 – 23.
5. Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С., Ромаева Н.Б., Попова М.Р. Формирование методической компетентности будущих учителей физической культуры в средних профессиональных учебных заведениях. *Физическая культура и спорт в современном мире: Социальная роль и пропаганда здорового образа жизни: материалы научно-практической конференции*. Изд-во: Чеченский государственный педагогический университет (Грозный). 2015: 226 – 229.

References

1. Demchenkova S.A. Osnovnye ponyatiya k traktovke ponyatij «kompetentnost» i «kompetenciya» za rubezhom i ih soderzhatel'noe napolnenie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2011. – № 13 (115): 243 – 246.
2. Ezhova T.V. *Formirovanie obschekul'turnoj kompetentnosti studentov. Spekurs: uchebnoe posobie dlya studentov*. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2003.
3. Magomedov R.R., Kuteпова L.M. *Metodicheskaya kompetentnost' buduschego uchitelja fizicheskoy kul'tury: monografiya*. Pod obshej redakciej R.R. Magomedova. Moskva, 2016. (2-e izdanie).
4. Troyanskaya S.L. Obschekul'turnaya kompetentnost': opyt opredeleniya i strukturirovaniya. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2008; 2: 19 – 23.
5. Magomedov R.R., Kuteпова L.S., Romaeva N.B., Popova M.R. Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti buduschih uchitelej fizicheskoy kul'tury v srednih professional'nyh uchebnyh zavedeniyah. *Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom mire: Social'naya rol' i propaganda zdorovogo obraza zhizni: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Izd-vo: Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet (Groznyj). 2015: 226 – 229.

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 378

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

Ivanov V.M., Doctor of Sciences (Agriculture), Professor, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: jonesanbu@yandex.ru

Strelnikov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: r.strelnikov2016@yandex.ru

Mkhtse B.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: borismkhtse@rambler.ru

Makhnovskaya N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru

FORMATION OF UNIVERSAL MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN CALLS OF STUDENTS TO SUPPORT SAFE VITALITY. The article discusses a universal military-professional competence of students of military age who are able to maintain an adequate level of physical fitness to ensure complete social and professional activities, to create and maintain safe living conditions, including in the event of an emergency. The contents of the new format of physical readiness of the recruit in the ranks of the Russian army is disclosed. Universal military professional skills constitute actions applied to military personnel to carry out their responsibilities and performance objectives in the course of military operations. To do this, one must use a variety of learning technologies, engage students in project activities, extensive use of educational and material base (weapons, devices, simulators). The relevance of the safe passage of compulsory military service has been substantiated.

Key words: universal military professional competencies, recruit, compulsory military service, physical fitness, safe living conditions.

Р.Р. Магомедов, д-р пед. наук, проф. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

В.М. Иванов, д-р сельхоз. наук, проф. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: jonesanbu@yandex.ru

Р.В. Стрельников, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: r.strelnikov2016@yandex.ru

Б.А. Мхце, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: borismkhtse@rambler.ru

Н.В. Махновская, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: 63nadegdamaxno@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассмотрены универсальные военно-профессиональные компетенции студентов призывного возраста, которые способны поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полной социальной и профессиональной деятельности, создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций. Универсальные военно-профессиональные навыки и умения представляют собой действия, применяемые военнослужащим для реализации своих функциональных обязанностей и служебных задач в процессе воинской деятельности. Раскрыто содержание нового формата физической подготовленности призывника в ряды российской армии. Для этого необходимо использовать различные технологии обучения, вовлекать студентов в проектную деятельность, широко использовать учебно-материальную базу (вооружение, приборы, тренажеры). Обоснована актуальность безопасного прохождения обязательной военной службы.

Ключевые слова: универсальные военно-профессиональные компетенции, призывник, обязательная военная служба, физическая подготовленность, безопасные условия жизнедеятельности.

Организация современного уровня физической подготовленности к прохождению обязательной военной службы в российской армии, а также образовательного процесса в высших учебных заведениях нацелена на овладение студентами универсальными компетенциями в рамках будущей специальности или направлений подготовки. Вследствие этого образовательный процесс по общенаучным предметам, не являющимся профильными для конкретного направления подготовки, должен отвечать задачам подготовки будущих бакалавров с учётом их квалификации. В перечне наименований групп универсальных компетенций при самоорганизации и саморазвитии у студента, который будет призван в ряды Российской Армии для прохождения обязательной военной службы, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) МО РФ от 22.02.2018 г., Приказ № 125 от 15.03.2018 г. – зафиксирована УК-7, указывающая на способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полной социальной и профессиональной деятельности, и УК-8, подразумевающая способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций [1, с. 6].

Актуальность военной подготовки студентов как средства для формирования грамотности будущих специалистов определяется тем, что военная подготовка к службе в армии всегда была значимой составляющей отечественного образования.

Необходимость военной подготовки состоит в том, что этого требует сложившаяся в мире обстановка, и поэтому выпускник вуза должен быть всесторонне развитым и грамотным и не только в гражданской специальности, но и в военной области [1 – 7].

Задачами военной подготовки являются формирование универсальных морально-психологических, военно-профессиональных и физических качеств, необходимых допризывнику. Для этого необходимо использовать различные технологии обучения, вовлекать студентов в проектную деятельность, широко использовать учебно-материальную базу (вооружение, приборы, тренажеры).

Военная служба – это особый вид государственной службы. Она заключается в повседневном выполнении юношами воинских обязанностей. Основная задача военной службы – постоянная, целенаправленная подготовка к вооруженной защите целостности и неприкосновенности территории Российской Федерации. Военная служба в России всегда считалась почетной обязанностью, священным долгом, исключительным по важности и необходимости.

Для эффективного осуществления воинской деятельности становится важным наличие у допризывников сформированной универсальной военно-профессиональной компетентности. Сущность военно-профессиональной компетентности выражается в сформированности у военнослужащих комплекса качеств, отвечающих требованиям воинской обязанности.

Содержание универсальной военно-профессиональной компетентности определяется целями, задачами и характером воинской деятельности.

Под универсальной военно-профессиональной компетентностью понимается интегративное качество допризывников, представляющее совокупность профессионально значимых качеств, способность и готовность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях воинской деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры.

Компоненты универсальной военно-профессиональной компетентности обладают свойствами вариативности, взаимозависимости, социальной и личной значимости. Они подразделяются на следующие структурные элементы:

- военно-профессиональные знания;
- военно-профессиональные навыки и умения;
- психологическая готовность юношей к военной службе;
- военно-профессиональная позиция;
- личностные качества (особенности);
- готовность и способность будущего военнослужащего решать разнообразные задачи;
- физическая подготовленность допризывника [2].

Оценивая уровень сформированности каждого структурного элемента, можно судить об уровне профессиональной компетентности в целом, которая проявляется в воинской деятельности и воплощается в её результатах. Также можно оценить общий уровень сформированности профессиональной компетентности конкретного военнослужащего и каждой из сторон воинской деятельности, повседневных отношений, личностного развития, совокупного результата воинского труда.

Профессионально компетентный военнослужащий успешно служит Отечеству, продуктивно осуществляет воинскую деятельность, повседневное общение, наращивает и реализует свой творческий потенциал, а также достигает результатов, соответствующих целям и задачам военной службы.

Поэтому современная система подготовки военных допризывников должна формировать у обучаемых целостный военно-профессиональный опыт решения разнообразных задач военной службы, выполнения функциональных обязанностей по предназначению. Для успешного формирования военно-профессиональной компетентности военнослужащих необходимо, чтобы были достаточно развиты все её структурные элементы.

Универсальные военно-профессиональные знания объективно важны для осуществления воинской деятельности. В общем виде они представляют собой необходимые общие и военно-профессиональные сведения, усвоенные и востребованные для осуществления практической деятельности военнослужащих. Они составляют основу для дальнейшего формирования профессиональных умений и навыков, практического применения моделей, алгоритмов и технологий достижения результатов воинской деятельности. Наличие глубоких и твердых знаний делает военнослужащего теоретически готовым к овладению воинским мастерством. Знания о повседневных отношениях в воинском коллективе помогают добиваться его сплочения. Особенностью общения в условиях воинской деятельности является его жестко нормативная регламентация.

Универсальные военно-профессиональные навыки и умения представляют собой действия, применяемые военнослужащим для реализации своих функциональных обязанностей и служебных задач в процессе воинской деятельности. Они выступают исходными элементами целостной системы технологии ратного труда и включают обширный арсенал действий военнослужащего по выполнению задач военной службы. Ему необходимо уметь всесторонне анализировать поставленные задачи, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в соответствии с законами, приказами и требованиями воинской этики, анализировать результаты и добиваться оптимизации деятельности. Военнослужащему важно уметь правильно определять и успешно осуществлять те этапы своей деятельности, которые оказываются определяющими в конкретных условиях учебно-боевой и других видах обстановки.

В общении важную роль играют следующие умения и навыки: сочетание рационального и чувственного во взаимодействии; нахождение и поддержание эмоционального настроя; способность слушать и понимать военнослужащего, воздействовать на него убеждающим образом, обеспечение условий для самореализации личности, владение оптимальным стилем общения.

В зависимости от уровня сформированности военно-профессиональной универсальной компетентности у каждого военнослужащего умения и навыки будут различны по скорости и качеству их применения в различных условиях воинской деятельности или ситуации повседневного общения. Компетентность создается путем овладения разнообразными военно-профессиональными знаниями, умениями и навыками. В процессе же приобретения опыта практических действий она создает условия для усвоения новых знаний и умений, но уже более высокого уровня. Именно через методическую компетентность устанавливается связь между имеющимся объемом знаний и практическими действиями при решении профессиональных задач, происходит развитие личностных качеств и достижение необходимых результатов. Если военнослужащий действует подобным образом, тогда можно говорить о его адаптации к профессиональной деятельности в целом и конкретной ситуации в частности, и, следовательно – о сформированности у него военно-профессиональной компетентности [4].

В новых социально-экономических условиях проблема психологической готовности юношей к военной службе приобретает особую актуальность и социальную значимость.

Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта деятельности на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраиваться.

Общая психологическая готовность к службе в армии представляет собой взаимосвязь социально-психологической, эмоционально-волевой и военно-профессиональной готовности. Важным моментом психологической готовности к военной службе является то, что она носит социально обусловленный характер и определяется степенью включенности самих призывников в деятельность, что способствует формированию необходимых воинских качеств. Также в основу психологической готовности входят несколько ведущих тенденций, которые пронизывают все уровни этой личности: биологические определения, показывающие его характерологическую структуру; морально-нравственные устои, от которых зависит процесс адаптации к новым жизненным условиям; сфера интересов и социальная активность, склонность к определенной профессии, сформированное положительное представление о ней и готовность включиться в деятельность.

Психологические качества военнослужащего представляют собой проявления всех компонентов его психики – процессов, состояний, свойств, образований, необходимых для успешного осуществления воинской деятельности. Наиболее общие из них: аналитико-конструктивный склад мышления, эмоционально-волевая и стрессоустойчивость, адаптированность к экстремальным условиям и факторам военной службы, развитая эмпатия и рефлексия, общая психофизиологическая активность. Их характер определяется особенностями условий и действием факторов военной службы. Они обуславливают необходимость сформированности, наряду с общими качествами, и специальных, которые позволяют успешно выполнять офицеру командно-штабные, воспитательные, инженерные и другие функции и обязанности.

Психологические качества позволяют военнослужащему реализовать знания, умения, позиции в воинском труде и достигать намеченных целей и задач. В повседневных отношениях для него важное значение имеют такие качества, как доступность, коммуникабельность и открытость, авторитетность, соответствие должностному статусу.

Психологические качества военнослужащего представляют собой проявления всех компонентов его психики – процессов, состояний, свойств, образований, необходимых для успешного осуществления воинской деятельности. Наиболее общие из них: аналитико-конструктивный склад мышления, эмоционально-волевая и стрессоустойчивость, адаптированность к экстремальным условиям и факторам военной службы, развитая эмпатия и рефлексия, общая психофизиологическая активность. Их характер определяется особенностями условий и действием факторов военной службы. Психологические качества позволяют военнослужащему реализовать знания, умения, позиции в воинском труде и достигать намеченных целей и задач.

Военно-профессиональная позиция будущего военнослужащего – это его устойчивые установки и ориентации, система отношений и оценок внутреннего и социального опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (нереализуемые, частично реализуемые) в воинском труде. Они включают общесоциальный, военный и военно-профессиональный аспекты.

Профессиональная позиция определяет ориентацию, место и роль военнослужащего в его профессиональной деятельности. Она выступает своего рода мерой осознания таковой как социально-значимой ценности, принятия военной службы в качестве жизненно важного приоритета. И если практические действия выступают показателем степени принятия военно-профессиональной культуры военнослужащими, то в профессиональной позиции фокусируются основные личные интересы и интересы службы, определяется степень их интеграции в личностные и коллективные ориентиры.

Профессиональная позиция военнослужащего рельефно проявляется в воинской деятельности и повседневном общении. Её характеристики – гуманизм, военно-профессиональное самосознание и направленность, стиль руководства и общения, служебная этика – обеспечивают успех в труде и дают возможность творчески разрешать противоречия, возникающие при реализации принципов единоначалия и повседневных отношений, а также добиваться оптимальности всех сторон воинского труда.

Готовность и способность будущего военнослужащего решать разнообразные задачи представляют собой такие компоненты структуры военно-профессиональной компетентности, которые обуславливают его активность, инициативу и творчество в достижении более высоких результатов своего труда. Продвижение военнослужащего к вершинам воинской деятельности обеспечивают развитая способность прогнозирования, предвидение, проницательность, личностные притязания, постоянная включенность в процесс принятия решения, мотивация достижения успеха, развитая саморегуляция.

На основе анализа литературных источников, квалификационных требований и собственного научного опыта группой педагогов-экспертов кафедры физической культуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в ходе коллективной и индивидуальной работы были разработаны несколько совокупностей показателей личностных универсальных компетенций будущего солдата российской армии, каждая из которых представлена несколькими критериями (таблица 1).

Согласованность мнений педагогов-экспертов была подтверждена значимым коэффициентом конкордации Кендалла ($W = 79$), который характеризует степень согласованности мнений педагогов-экспертов в виде рангов по совокупности критериев сформированных военно-профессиональных универсальных компетенций студентов призывного возраста [7].

Таблица 1

Структура сформированных военно-профессиональных универсальных компетенций студентов призывного возраста

№ п/п	Группы личностных качеств (универсальные компетенции)	Качественные критерии (показатели)
1.	Психологические	1. Адаптивность. 2. Адекватная самооценка, развитое чувство личного достоинства 3. Воля и самоконтроль. 4. Нервно-психическая устойчивость 5. Отсутствие навязчивых асоциальных стремлений.
2.	Патриотические	1. Готовность к защите Отечества. 2. Законопослушность. 3. Толерантность. 4. Приверженность к военной политике России. 5. Гордость принадлежностью в Вооруженным Силам РФ.
3.	Деловые	1. Эрудированность. 2. Самостоятельность. 3. Ответственность. 4. Профессиональная мобильность. 5. Организаторские способности.
4.	Мотивационные	1. Альтруизм. 2. Коллективизм. 3. Профессиональный карьеризм. 4. Саморазвитие, самосовершенствование. 5. Активность и инициативность в учебе.
5.	Нравственные	1. Честность. 2. Требовательность к себе. 3. Дисциплинированность. 4. Доброжелательность. 5. Вежливость.

Таблица 2

Шкала оценивания показателей физической подготовленности юношей профиль «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности»

№ п/п	Тестовые упражнения	Оценка в баллах				
		1	2	3 бронза	4 серебро	5 золото
Юноши от 18 до 24 лет						
Обязательные испытания (тесты)						
1	Бег на 100 м (с)	15,6	15,4	15,1	14,8	13,5
или	Челночный бег 5х10 м (с)	14,1	13,9	13,5	13,2	13,0
2	Бег на 3 км (мин, с)	14,40	14,20	14,00	13,30	12,30
или	Челночный бег 40 с на площадке 18 м (м)	155	160	165	175	185
3	Подтягивание из виса на высокой перекладине (раз)	5	7	9	10	13
4	Наклон вперед с прямыми ногами стоя на гимнастической скамье (см)	– 2	0	6	7	13
Испытания (тесты) по выбору						
5	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	200	210	215	230	240
Юноши от 25 до 29 лет						
Обязательные испытания (тесты)						
1	Бег на 100 м (с)	15,7	15,4	15,0	14,6	13,9
или	Челночный бег 5х10 м (с)	14,5	14,2	14,0	13,6	13,4
2	Бег на 3 км (мин, с)	15,30	15,10	14,50	13,50	12,10
или	Челночный бег 40 с на площадке 18 м (м)	150	155	160	175	180
3	Подтягивание из виса на высокой перекладине (раз)	5	7	9	10	12
4	Наклон вперед с прямыми ногами стоя на гимнастической скамье (см)	– 5	0	5	6	10
Испытания (тесты) по выбору						
5	Прыжок в длину с места толчком двумя ногами (см)	200	210	225	230	240

Физическая подготовленность – важная универсальная компетентность допризывников. Проблема подготовки будущих защитников Отечества заключается в формировании их готовности к службе в Вооруженных Силах. Содержание готовности будущего воина к службе в армии в первую очередь включает физическую подготовку юношей. Физический компонент в подготовке будущего воина означает совокупность физических качеств и соответствующих им ощущений в организме, таких как сила, быстрота, реакция, чувство свободного дыхания, четкой работы сердца. Физическая готовность допризывника к службе в Вооруженных силах определяется главным образом способностью реализовать двигательные возможности в экстремальных условиях современного боя. Для исследования развития физической готовности юношей допризывного возраста (n-173) нами широко используются следующие тесты, которые приняты в современном комплексе Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО) (таблица 2), в том числе и показатели физической подготовленности с учетом нормативных требований комплекса ГТО VI ступени для промежуточной аттестации студентов на «Элективной дисциплине по физической культуре и спорту (Общая физическая подготовка)» [3].

В основе получения информации о состоянии и эффективности деятельности занимающихся студентов-призывников в процессе учебных занятий по «Элективной дисциплине физическая культура и спорт (ОФП)» лежит педагогический контроль с использованием адекватного тестирования из ВФСК ГТО. Контрольные упражнения (тесты), результат которых рассматривают как качественный и количественный показатель физической подготовленности. Педагогические тесты дают возможность объективно и комплексно определять отдельные стороны физической подготовленности студентов, оценить эффективность используемых средств и методов, выделить основные и вспомогательные упражнения для контроля над уровнем развития физических качеств. В соответствии с методикой обучения преподавателям кафедры физической культуры необходимо планировать и регулировать физическую нагрузку в строгом соответствии с возможностями организма занимающихся, способствовать развитию у них высокого уровня адаптации к мышечным напряжениям, т.е. соблюдать принципы физического воспитания – доступности и индивидуализации. Разрабатываемые тесты и нормативы позволяют в большей степени учесть различия в физическом состоянии студентов допризывного возраста, методически целесообразно подойти к проведению учебного процесса, определить уровень развития физических качеств каждого студента.

Для оценки физического состояния студентов мы опирались на следующие методические приемы, направленные на создание системы непрерывного контроля:

- 1) определение оптимального объема показателей;
- 2) выбор тестов, достаточно полно отражающих искомые показатели для массовых исследований (измерений).

Физическая подготовленность студентов допризывного возраста оценивается относительной шкалой оценок, разработанных на базе модельных статистических показателей подготовленности с учетом региональных, возрастных особенностей.

В основу разработки нашей шкалы оценивания показателей тестирования положена система нормативно-тестирующей части ВФСК ГТО, предусматривающая установки, заложенные в концепции о трудности выполнения нормативов: 70% испытуемым (n-121) присильные нормативы бронзового значка ГТО, 20% (n-35) – серебряного значка ГТО и 10% (n-17) – золотого значка ГТО.

Физическая подготовленность юношей допризывного возраста зависит от занятий и тренировок на занятиях профессионально-прикладной физической культурой, ориентированной на подготовку будущих воинов.

Таким образом, в ходе проведенного экспериментального исследования решена задача и рассмотрены универсальные военно-профессиональные компетенции студентов призывного возраста, которые способны поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полной социальной и профессиональной деятельности, создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций. Раскрыто содержание нового формата физической подготовленности призывника в ряды российской армии. Не всем современным юношам призывного возраста доступен золотой значок ГТО.

Обоснована актуальность безопасного прохождения обязательной военной службы по совокупности критериев сформированных военно-профессиональных универсальных компетенций студентов призывного возраста. Основными достоинствами предложенного отбора приоритетных универсальных компетенций для студентов призывников, готовящихся к военной службе. Возможность оценивания, тестирования и получение конкретного результата, определяющего уровень развития универсальных компетенций военно-профессионального профиля, а также формирование универсальных военно-профессиональных компетенций у студентов специальностей «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности», необходимых для прохождения обязательной военной службы осуществляется через систему освоения важных структурных элементов ВФСК ГТО.

Библиографический список

1. Гидрович С.Р., Егорова И.И., Курочкина А.Ю. *Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения*. Санкт-Петербург, 2010.
2. Магомедов Р.Р., Лещишин В.С. Технологизация военного образования в контексте повышения качества подготовки военнослужащих в сфере физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 211 – 213.
3. Магомедов Р.Р., Адамова О.В. *Мониторинг физического состояния занимающихся физической культурой*: монография. Под общей ред. проф. Р.Р. Магомедова. Ставрополь, 2017.
4. Магомедов Р.Р., Лещишин В.С. Краткий анализ педагогических условий формирования методической компетентности у военнослужащих в сфере физической культуры и спорта. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; Вып. 58; Ч. 1: 132 – 134.
5. Магомедов Р.Р., Лещишин В.С. Методическая компетентность военнослужащего в сфере физической культуры и спорта как объект научной рефлексии. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 81 – 83.
6. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
7. Available at: http://akademii-vvc.pfi/images/data/zurnal_vks/5-2018/160-168.pdf

References

1. Gidrovich S.R., Egorova I.I., Kurochikina A.Yu. *Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu osnovnyh obrazovatel'nyh programm tret'ego pokoleniya*. Sankt-Peterburg, 2010.
2. Magomedov R.R., Leshchishin V.S. *Tehnologizaciya voennogo obrazovaniya v kontekste povysheniya kachestva podgotovki voennosluzhaschih v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 211 – 213.
3. Magomedov R.R., Adamova O.V. *Monitoring fizicheskogo sostoyaniya zanimayuschihsiya fizicheskoj kul'turoj*: monografiya. Pod obschej red. prof. R.R. Magomedova. Stavropol', 2017.
4. Magomedov R.R., Leshchishin V.S. *Kratkij analiz pedagogicheskikh uslovij formirovaniya metodicheskoy kompetentnosti u voennosluzhaschih v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta*. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; Vyp. 58; Ch. 1: 132 – 134.
5. Magomedov R.R., Leshchishin V.S. *Metodicheskaya kompetentnost' voennosluzhaschego v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta kak ob'ekt nauchnoj refleksii*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 81 – 83.
6. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf
7. Available at: http://akademii-vvc.pfi/images/data/zurnal_vks/5-2018/160-168.pdf

Статья поступила в редакцию 06.06.19

УДК 371

Potapov I.A., master, North-Caucasian Federal University; choreographer, Stavropol City House of Culture; teacher of additional education MAU TO SDT (Stavropol, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

Filimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

TRAINING OF YOUTH DANCE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A MEANS OF SELF-ACTUALIZATION. The article presents the authors' general educational program "World of sports ballroom dance", used in the system of additional education of children on the basis of UJA TO "Stavropol Palace of Children's Creativity" and aimed at meeting the needs of students in creative self-realization. Ballroom dancing is located at the intersection of additional education, culture and sports. The combination of these three components allows a person to develop harmoniously. As a result of the study it is possible to identify the main motivating

factors affecting the degree of satisfaction of the need for creative self-realization. The analysis of these factors allows to make adjustments in pedagogical activity, to take into account interests of students, to estimate degree of their satisfaction from educational process and to improve it qualitatively.

Key words: system of additional education, dancing, ballroom dancing, motivation, self-realization, creativity, sports training.

И.А. Потапов, магистр, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»; балетмейстер, МБУК Ставропольский городской дом культуры; педагог дополнительного образования МАУ ДО СДДТ, г. Ставрополь, E-mail: filimonuk.i@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»; ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЁЖИ ТАНЦАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В статье представлена авторская общеобразовательная общеразвивающая программа «Мир спортивного бального танца», реализующаяся в системе дополнительного образования детей на базе МАУ ДО «Ставропольский Дворец детского творчества» и направленная на удовлетворение потребности обучающихся в творческой самореализации. Бальные танцы находятся на пересечении сфер дополнительного образования, культуры и спорта. Сочетание этих трех составляющих позволяет личности гармонично развиваться. В результате проведенного исследования удалось выявить основные мотивирующие факторы, влияющие на степень удовлетворения потребности в творческой самореализации. Анализ этих факторов позволяет внести коррективы в педагогическую деятельность, учесть интересы обучающихся, оценить степень их удовлетворенности от образовательного процесса и качественно его улучшить.

Ключевые слова: система дополнительного образования, танцы, бальные танцы, мотивация, самореализация, творчество, спортивная подготовка.

В иерархии потребностей потребность в самореализации является наивысшей. Особенность этой потребности заключается в том, что личность не может удовлетворить её полностью в единичных актах и действиях и, лишь удовлетворяя её в различных видах деятельности, личность находит свое место в системе общественных связей и отношений и находит свое место в этом мире [1].

Говоря о всесторонней и гармонично развитой личности, нужно делать акцент не только на богатстве и всесторонности её способностей, но и на её потребностях, в удовлетворении которых осуществляется самореализация человека. Творчество является производной реализации индивидом уникальных умений в определенной области, поэтому между процессом творчества и реализацией способностей человека в общественно значимой деятельности, которая приобретает характер самореализации, существует прямая связь [2 – 8].

У каждого есть потребность в реализации своего творческого потенциала. Такую возможность дает дополнительное образование, в котором существуют различные направления деятельности, позволяющие удовлетворять потребности в творческой самореализации личности [5]. Особой популярностью пользуются танцевальные направления.

Бальные танцы находятся на пересечении сфер дополнительного образования, культуры и спорта. Сочетание этих трех составляющих позволяет личности гармонично развиваться. Но в последние годы наблюдается серьезный перекосяк в сторону спортивной составляющей бальных танцев. Обучающиеся «натаскиваются» на участие в соревнованиях, процесс обучения превращается в дрессировку, а воспитание ребенка отстает на второй план.

В настоящее время не получил должного научного обоснования вопрос о роли бальных танцев в формировании художественно-эстетической культуры детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования, а также не оценена эффективность занятий бальными танцами в удовлетворении потреб-

ности в творческой самореализации молодежи. Назрела необходимость в рассмотрении и решении современных проблем обучения спортивному бальному танцу в условиях учреждения дополнительного образования, опираясь на историю зарождения культуры бального танца в России и требования общества к современной личности.

Цель нашего исследования заключалась в качественном улучшении процесса обучения бальным танцам в рамках дополнительного образования, таким образом, чтобы помимо того, что его освоение было возможно каждым желающим, с учетом его физических и психофизических возможностей и отвечало современным запросам общества, но и было направлено на развитие личности и её творческую самореализацию.

Базой исследования являлось Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Ставропольский дворец детского творчества» и существующие уже много лет на базе Дворца образцовый ансамбль бального танца «Меридиан» и танцевально-спортивный клуб «Алмаз». Учащимся были заданы вопросы: «Почему вам нравится заниматься бальными танцами?» и «В чем лично для вас проявляется эффективность занятий?» В опросе приняло участие 69 человек (41 девушка и 28 юношей) в возрасте от 14 до 18 лет. Все полученные результаты были обобщены и результаты опроса представлены на рисунке 1.

Анализ результатов показывает, что для юношей наибольшее значение имеют их физическое развитие и общение со сверстниками, а эстетическая сторона занятий бальными танцами не так важна. Для девушек наибольшее значение физическое развитие и осанка, эстетика и красота танцевального искусства. Так же важна возможность побороть собственные комплексы, такие как боязнь сцены и неуверенность в себе.

На вопрос об уровне потребности участников коллектива в творческой самореализации и степени её удовлетворения в результате занятий танцами, были

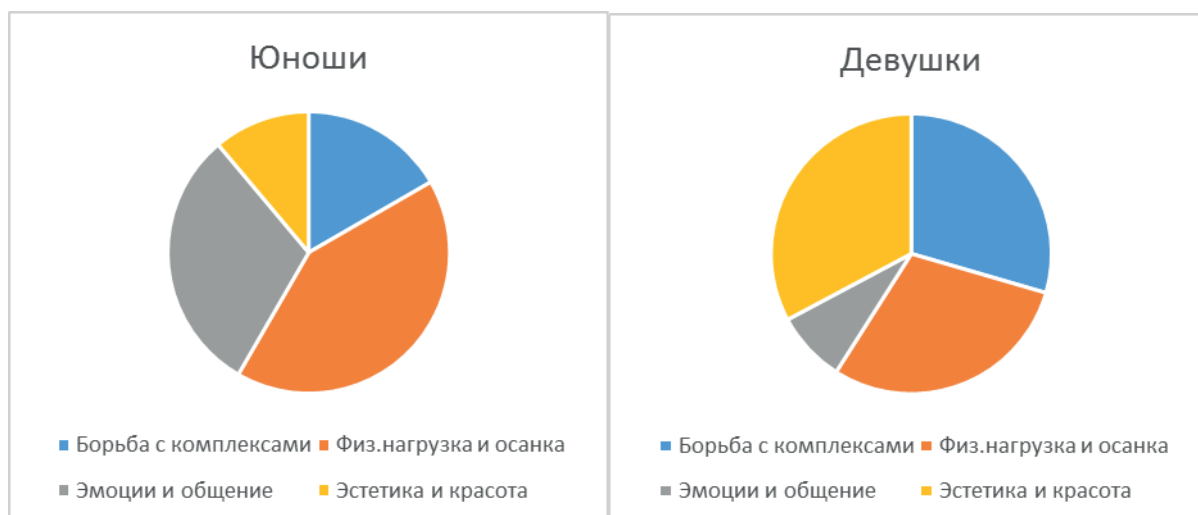


Рис. 1. Мотивация обучающихся образцового ансамбля бального танца «Меридиан» МАУ ДО «СДДТ» и танцевально-спортивного клуба «Алмаз»

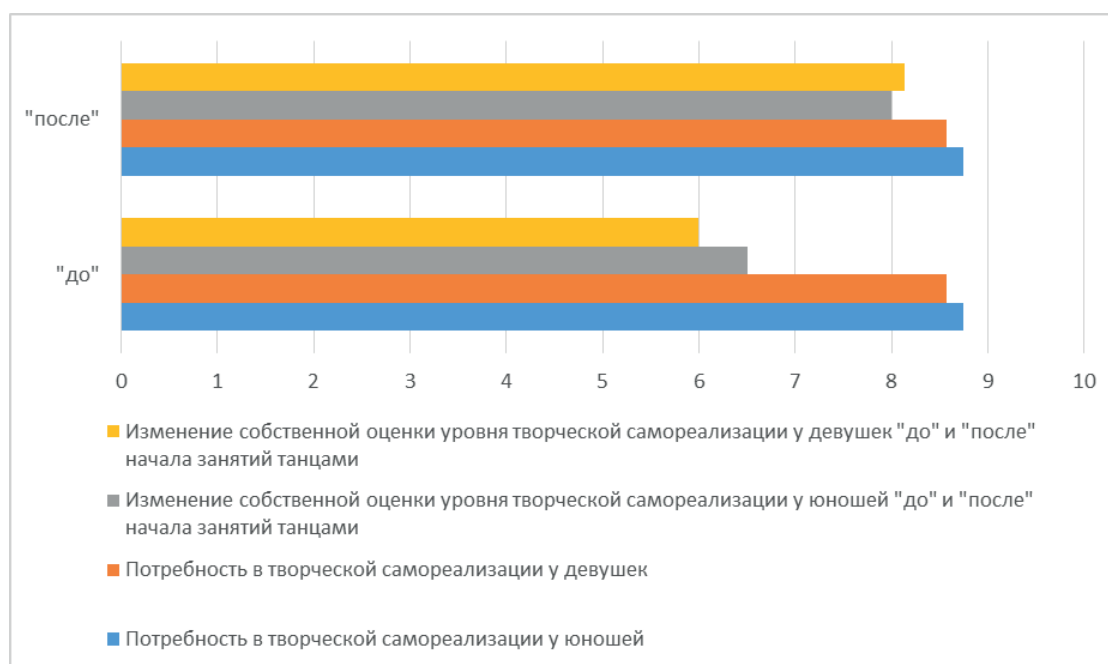


Рис. 2. Потребность в творческой самореализации обучающихся образцового ансамбля бального танца «Меридиан» МАУ ДО «СДДТ» и танцевально-спортивного клуба «Алмаз»

получены результаты, представленные на рисунке 2. Необходимо было по шкале от 1 до 10 (где 1 – неудовлетворительно, а 10 – отлично) оценить уровень своей потребности в творческой самореализации в целом, и уровень удовлетворения этой потребности «до» и «после» того как участники коллектива начали заниматься танцами.

Анализ полученных результатов показал, что занятия в танцевальном коллективе практически полностью удовлетворяют потребность учащихся в творческой самореализации.

Участники образцового ансамбля бального танца «Меридиан» МАУ ДО «СДДТ» и танцевально-спортивного клуба «Алмаз» занимаются по авторской общеобразовательной общеразвивающей программе «Мир спортивного бального танца», которая ориентирована на творческое саморазвитие учащихся. Обучение проходит в три этапа и имеет концентрическую структуру – с каждым уровнем происходит углубление, расширение содержания материала, увеличивается сложность практических навыков, которые реализуются в концертных выступлениях.

Первый уровень (1 год обучения) – вовлечение детей в процесс обучения бальным спортивным танцам, воспитание интереса, обучение стойке, балансу, технике трех танцев европейской программы и трех танцев латиноамериканской программы [4], правила поведения на соревнованиях, воспитание выносливости в целом и подготовка тела к нагрузкам, с учетом специфики спортивного бального танца. Обучающиеся первого года – дети младшего школьного возраста 8-10 лет. Они умеют взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Потребность в положительных эмоциях и успехах со стороны педагога и родителя во многом определяет их поведение [6]. Программа учитывает эту потребность, опирается на позитивное взаимодействие с детьми и получение от обучающихся положительной ответной реакции. Выступления на конкурсах и фестивалях всегда вызывают бурю эмоций. Победы придают детям уверенность в себе.

Второй уровень (2-3 год обучения) – обучение технике четырех европейских и четырех латиноамериканских танцев, развитие навыков стойки и баланса, работа над музыкальностью исполнения, развитие исполнительской культуры, основы актерского мастерства, ознакомление с историей танцев народов мира и спортивных бальных танцев, активное участие в конкурсах и фестивалях по спортивным бальным танцам, развитие силы воли, упорства и т. д. Возраст обучающихся 11-15 лет. Это время бурной психофизиологической перестройки и развития социальной активности детей. Время становления собственного «Я», стремительного наращивания знаний, умений. Успешность во многом зависит от мотивации [3], от того личностного смысла, которое обучающиеся вкладывают в занятия. Особое значение имеет обсуждение результатов выступлений на конкурсах и фестивалях, оценка действий каждого отдельного воспитанника и коллектива в целом, позволяющее повысить творческий уровень группы. Современная мода, а также индивидуальные интересы и склонности обучающихся отражаются в индивидуальном стиле пары и в её имидже. Огромное значение для развития личности приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с партнером и другими детьми [4; 7]. Развивается упорство, стремление к победе и самосовершенствованию, командный дух.

В программе это развитие стимулируется через участие в различных конкурсах и фестивалях.

Третий уровень (4-5 год обучения) – обучение технике пяти европейских и пяти латиноамериканских танцев, совершенствование навыков стойки и баланса, музыкальности, усложнение и совершенствование техники, совершенствование актерского и исполнительского мастерства, активная соревновательная, концертная деятельность. Возраст обучающихся 15 – 18 лет. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения, самосовершенствования и вступления во взрослую жизнь [7]. Формируются профессиональные интересы, потребность в достижении поставленных целей, способность строить долгосрочные жизненные планы на будущее, утверждается самостоятельность и самодостаточность личности. Для пар, демонстрирующих лучшие результаты, предусмотрено составление индивидуального календарного плана участия в конкурсах и фестивалях.

Особое внимание уделяется русскоязычному музыкальному материалу при постановке номеров. Существует социальный заказ на использование русскоязычной и народной музыки. Для совмещения спортивных бальных танцев и народной музыки используется народная стилизация. Подобные композиции знакомят детей с культурой не только европейских и латиноамериканских танцев, но и с русскими народными и эстрадными танцами.

Отличительной особенностью образовательной программы является то, что её окончательные практические опыты будут реализовываться в концертных выступлениях учащихся студии и их участие в конкурсах и фестивалях.

Обучение по программе «Мир спортивного бального танца» способствует гармоничному развитию детей в рамках дополнительного образования и, по уровню полученных знаний, является профессионально ориентированным.

В среднем, пара тренируется 8 часов в неделю. Опрос показал (рисунок 3), что для юношей и девушек оптимальное желаемое количество часов занятий в неделю больше реально затрачиваемого на это времени.

При этом для юношей желаемое количество часов в среднем 19.44, а для девушек 13.21. Эти цифры говорят о том, что для юношей наиболее важна спортивная составляющая при занятии танцами, в которой не получается реализовать себя на 100%, т.к. для этого необходимо больше времени проводить в зале. А девушкам лучше получается удовлетворить свою потребность в творческой самореализации, за счет приближения к внутреннему идеалу эстетики и красоты и борьбы со своими комплексами. Образовательная программа – это минимум, который необходим для освоения материала по бальной хореографии. Дополнительные индивидуальные уроки позволяют закрепить материал, углубить полученные знания и усовершенствовать практические навыки.

Для поддержания интереса обучающихся к занятиям проводятся мастер-классы с ведущими специалистами по бальным танцам России. Ежемесячно обучающиеся образцового ансамбля бального танца «Меридиан» МБУ ДО «СДДТ» и танцевально-спортивного клуба «Алмаз» участвуют в городских, краевых, российских и международных соревнованиях по танцевальному спорту и в фестивалях разного уровня. Так 1 июня 2019 года МАУ ДО СДДТ прошел отчет-

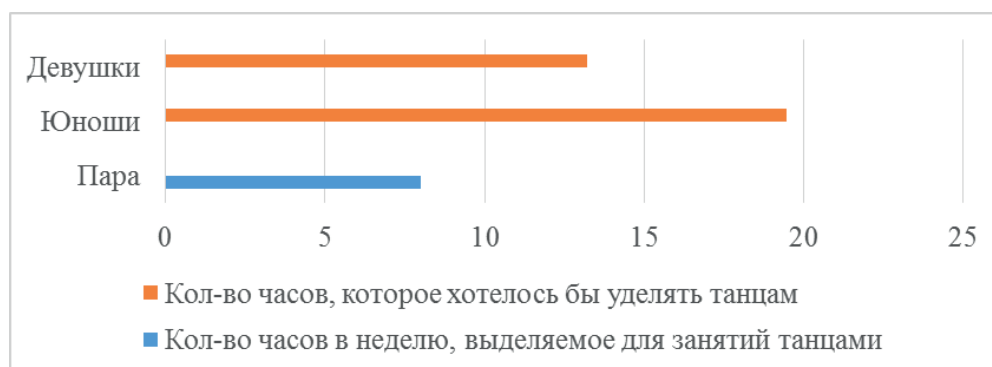


Рис. 3. Время, уделяемое занятиям бальными танцами

ный концерт ансамбля спортивного бального танца «Меридиан» на подтверждение звания «Образцовый», занимающихся по авторской программе, был отмечен высокий уровень подготовки детей, качество постановочной работы педагогов, красота костюмов и их соответствие музыкальному материалу. Кроме того, коллективу было присвоено почетное звание лауреата премии ставропольского краевого отделения ООБФ «Российский благотворительный фонд».

В результате проведенного исследования удалось выявить основные мотивирующие факторы, влияющие на степень удовлетворения потребности в творческой самореализации. Анализ этих факторов позволяет внести коррективы в педагогическую деятельность, учесть интересы обучающихся, оценить степень их удовлетворенности от образовательного процесса и качественно его улучшить.

Библиографический список

1. Машков А.В., Машкова А.М. и др. *Спортивные танцы. Справочник*. Москва: МФСТ, 2003.
2. Никитускин В.Г., Суслов Ф.П. *Спорт высших достижений: теория и методика*. Москва, 2017.
3. *Официальный сайт всероссийской федерации танцевального спорта и акробатического рок-н-ролла*. Available at: <http://vftsarr.ru/federation/about/>
4. Путинцева Е.В., Пшеничникова Г.Н. *Начальная подготовка в спортивных танцах: учебное пособие*. Омск, 2010.
5. *Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. Москва: 2002.
6. Шаталова А.Б. *Бальные танцы: методическое пособие*. Москва, 2013.
7. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск, 2010.

References

1. Mashkov A.V., Mashkova A.M. i dr. *Sportivnye tancy. Spravochnik*. Moskva: MFST, 2003.
2. Nikitushkin V.G., Suslov F.P. *Sport vysshikh dostizhenij: teoriya i metodika*. Moskva, 2017.
3. *Official'nyj sayt vserossijskoj federacii tanceval'nogo sporta i akrobaticheskogo rok-n-rola*. Available at: <http://vftsarr.ru/federation/about/>
4. Putinceva E.V., Pshenichnikova G.N. *Nachal'naya podgotovka v sportivnyh tancach: uchebnoe posobie*. Omsk, 2010.
5. *Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. V.A. Slastenina, I.F. Isaev, E. Shiyarov; Pod red. V.A. Slastenina. Moskva: 2002.
6. Shatalova A.B. *Bal'nye tancy: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2013.
7. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov*. Chelyabinsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.06.19

УДК 378

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru
Isakieva Z.S., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zulai-787@mail.ru

ON THE DEVELOPMENT OF ICT COMPETENCE OF ORGANIZERS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A UNIVERSITY. The article defines relationship between the quality management system of education and the process of automation of university management. The relevance of this study is due to the arising contradiction between the need and need for the qualitative use of modern information technologies and the low level of ICT competence of the organizers of the educational process at a university, and an analysis of the management training of higher education institutions in the field of using automated university management systems using various information and communication and pedagogical technologies taking into account the specifics of the experts and qualification requirements. The introduction of automated control systems helps to form a full-fledged electronic information and educational environment at a university on the basis of a modern platform that facilitates independent development, improvement and expansion of the system's functionality in any sphere.

Key words: automated university management system, information and communication technologies, information interaction, educational space.

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

З.С. Исакиева, канд. ист. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: zulai-787@mail.ru

О РАЗВИТИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРГАНИЗАТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье определена взаимосвязь системы менеджмента качества образования и процесса автоматизации управления вузом. Актуальность данного исследования обусловлена возникшим противоречием между необходимостью и потребностью качественного использования современных информационных технологий и низким уровнем ИКТ-компетентности организаторов образовательного процесса в вузе, а также приведен анализ подготовки управленческих кадров высшего учебного заведения в области использования автоматизированных систем управления вузом с использованием различных информационно-коммуникационных и педагогических технологий с учетом специфики деятельности каждого специалиста и их квалификационных требований.

Ключевые слова: автоматизированная система управления вузом, информационно-коммуникационные технологии, информационное взаимодействие, образовательное пространство.

Современному вузу нужен преподаватель, который не только знает предмет, умеет доступно объяснить новый материал и организовать свою работу, но и умеет грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью студентов.

В условиях информатизации образования педагог должен досконально разбираться в вопросах дидактики, структурирования материала, а также иметь дополнительную специализированную подготовку по использованию компьютерных

средств в своей практике, уметь организовывать и управлять познавательной деятельностью студентов с использованием информационных компьютерных технологий. Однако, в условиях использования широких возможностей и преимуществ информатизации образовательного процесса, педагогу недостаточно уметь пользоваться информационными технологиями. Кроме того, ему необходимо по-новому осмыслить свое место и роль в образовательном процессе, овладеть соответствующими педагогическими техниками и технологиями. Сегодня практически все педагоги вузов активно используют информационные технологии в своей профессиональной деятельности, в том числе в организации учебного процесса. С помощью информационных технологий они планируют мероприятия, разрабатывают учебные материалы для лекций и практических занятий, проводят мониторинговые и диагностические мероприятия, формируют информационные базы, поддерживают связь с родителями, создают портфолио и т. д. [1 – 4].

Подготовка организаторов образовательного процесса в области использования автоматизированных систем управления должна проводиться целенаправленно под конкретную выбранную автоматизированную систему управления (АСУ), внедряемую в вузе, для чего нужно предварительно провести анализ существующих автоматизированных систем управления вузом, определить какие виды деятельности, процессы подвергаются автоматизации.

Процесс организации учебного процесса в вузе, а также вопросы управления вузом требуют комплексной автоматизации его работы.

Любое высшее учебное заведение представляет собою непростую координационную систему, которая состоит из взаимозависимых подсистем (типов деятельности) – административной, учебной, академической, маркетинговой, финансовой, хозяйственной. Любая с данных концепций обязана рассматриваться как самостоятельный предмет управления. Недостаток актуальной, оперативной и надёжной информации приводит к малоэффективным решениям на всех уровнях управления высшим учебным заведением. В настоящее время на оптимизацию информационного обеспечения управлением вуза может оказать эффективное влияние использование информационных и коммуникационных технологий, средств информатизации.

Информатизация управления университетом дает возможность приобрести эффективный информационно-аналитический аппарат, посредством которого, в кратчайшие сроки, формируются различные аналитические и статистические отчёты по всевозможным направлениям деятельности вуза, производится мониторинг и срезы по различным критериям, что позволяет принимать действенные административные решения.

Автоматизированные системы управления вузом «АСУ ВУЗ», представляют собой сложный информационный комплекс, который имеет некоторые более усовершенствованные модификации, среди которых можно выделить – автоматизированная информационная система управления (АИСУ), интегрированная автоматизированная информационная система (ИАИС). ИАИС – это комплекс технических, координационных, программных и информационных средств, связанных в общую систему для сбора, хранения, обработки и выдачи нужной информации, в целях выполнения функций управления процессом образования.

ИАИС вуза обеспечивает информационную помощь в управлении процессом образования и качеством предоставляемых образовательных услуг вуза в условиях использования информационно-коммуникационных технологий. ИАИС вуза основывается на базе internet/intranet технологий и баз данных (БД). Особенностью системы ИАИС является возможность её функционирования и совершенствования в условиях возрастания объема поступающей информации и количества подписчиков, одновременно работающих в режиме он-лайн. Важным требованием к системе является способность обеспечения устойчивости и высокой надёжности к помехам, согласованность, целостность, надёжность хранения информации.

ИАИС вуза состоит из взаимозависимых подсистем либо модулей, которым соответствует самостоятельный информационный процесс и, в совокупности, они представляют собой единую систему управления вузом. Разделение на модули в каждом вузе происходит в соответствии со спецификой вуза.

Одним из основных условий повышения эффективности управления вузом является наиболее действенная информационная взаимосвязь. В настоящее время никакое высшее учебное заведение не может позволить себе пренебрегать новыми информационными технологиями, поскольку это влечет за собой снижение уровня конкурентоспособности. Таким образом, можно сказать, что ИАИС представляет собой сложный комплекс, создание и внедрение которого должны реализовывать специалисты высокого уровня.

Среди существующих ИАИС вуза стоит особо отметить подсистемы автономные, и интегрированные в единую автоматизированную систему управления университетом. Можно заключить, чтобы сформировать успешную АСУ в вузе, необходима подготовка персонала образовательного учреждения, важно создание методологических аспектов организации системы повышения квалификации для этой категории менеджеров современного вуза.

Характерные черты подготовки административных сотрудников в сфере применения АСУ, организации и наполнении электронной образовательной информационной системы – ЭОИС, организации системы электронного обучения с применением дистанционных технологий заключается в потребности учета особенностей их деятельности.

В настоящее время широкое развитие получила теория управления организацией с ориентацией на предоставления качественных услуг. В связи с чем, менеджмент качества, как скоординированной деятельности по руководству и управлению организацией с ориентацией на качество, все активнее внедряется в повседневную деятельность образовательных организаций (в том числе высших учебных заведений, вузов) [1].

Качество образования принимается как баланс соответствия свойств и характеристик образовательного процесса, его результатов, и всей системы образования в целом, установленным потребностям, целям, требованиям и нормам, которые определяются отдельными гражданами, предприятиями и организациями, обществом и государством в целом.

Образовательная деятельность любого вуза направлена на повышение уровня качественного образования, которое зависит не только от реализуемых в вузе программ образования и высокого уровня научной деятельности, но и от способов и средств обучения, от построения образовательной среды вуза.

Менеджмент, ориентированный на абсолютное качество, называют Total Quality Management (TQM) и удовлетворяет он следующим принципам [4]:

- направленность на потребителя, ориентация на их нынешние и предстоящие потребности, условия;
- первенство управляющего организацией, который обеспечивает целостность миссии и вектора деятельности учреждения;
- абсолютное привлечение сотрудников всех степеней на осуществление их способностей и возможностей;
- процессный аспект к работе учреждения и управлению надлежащими ресурсами;
- комплексный аспект к менеджменту;
- непрерывное усовершенствование деятельности учреждения;
- утверждение решений, основанных на конкретных фактах, исследование важной информации;
- выгодные взаимоотношения с поставщиками и покупателями.

На базе данных принципов разрабатывается концепция системы менеджмента качества (СМК) образовательного учреждения, на основе которой будет происходить формирование всех процессов обучения.

Процедура внедрения АСУ в вузе и соответствующая подготовка сотрудников к профессиональной деятельности в данной системе должны быть цельными, системными и тогда к данной процедуре применима методика системного подхода.

Процедура внедрения и эксплуатации АСУ представляет собой деятельность, которая требует организации и применения методологии. В соответствии с человеческой деятельностью, которая разделяется на деятельность репродуктивную и продуктивную.

Известно, что компоненты, взятые в комплексе способны предоставить определённую характеристику системы образования.

Тем не менее, для сравнения различных концепций необходимы ряд других свойства, отображающих многофункциональные взаимосвязи элементов системы и возникновения системы. Следовательно, мы придерживаемся мнения А.М. Кушнера, согласно которому системой обучения является «устойчивый организационно-технологический комплекс... Система обучения включает в себе функциональную составляющую образования, причем в неё входит только та часть процессуальности, которая остается неизменной при любой степени вариативности содержания. При этом само существование системы подвергается сомнению всякий раз, когда появляется более эффективный организационно-технологический комплекс» [3].

Структуру какой угодно канонической образовательной концепции, в рамках которой проходит классический общеобразовательный процесс, можно представить следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обучения, и это позволяет проводить его исследование и разработку как целостного педагогического явления. Структуру педагогической системы подготовки организаторов образовательного процесса в вузе включает: цели, содержание, способы и средства преподавания, а также учебную, материальную, правовую, финансово-экономическую и рекламную подсистемы.

Единое информационно-образовательная среда вуза как составляющая автоматизированной системы управления вузом, должна включать в себя три уровня:

1. уровень администрации – на данном уровне происходит:
 - разработка стратегии применения вычислительной техники;
 - материально-техническое оснащение учреждения образования;
 - подготовка квалифицированных кадров и создание мотивации использования информационных технологий;
 - создание автоматизированных рабочих мест администратора и педагога;
 - развитие информационных ресурсов и их систематическое содержательное наполнение;
 - создание условий для использования возможностей информационных и коммуникационных ресурсов, компьютерных сетей учебно-воспитательного процесса;

- создание нормативно-организационной структуры, обеспечивающей взаимодействие всех пользователей в условиях информационно-коммуникационной среды.

2. Уровень педагога – на данном уровне формируется информационно-методическое обеспечение, позволяющее использовать вычислительную технику:

- разработка, подбор различных методик использования информационных технологий на уроках и внеурочной деятельности;
- создание медиатеки по предмету;
- создание условий для самостоятельной деятельности обучающихся с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий.

3. уровень студента – на данном уровне происходит доступ к информации, банкам знаний, дистанционным курсам необходимым ученику для учебной и внеаудиторной деятельности и получения дополнительного образования [4].

Использование средств ИКТ, составляющих основу информатизации труда учителя, позволяет автоматизировать и, как следствие, повысить эффективность следующих видов деятельности педагога:

- расчет учебной нагрузки за необходимый период времени;
- планирование учебных занятий и внеаудиторных мероприятий в соответствии с требованиями учебной нагрузки студентов;
- поиск наиболее актуальных учебных материалов и средств обучения, востребованных в рамках реализуемой методической системы подготовки;
- учет успеваемости и результатов каждой учебной сессии с заменой традиционного аудиторного журнала его электронной версией, содержащей персональную информацию по каждому студенту, посещаемость занятий и результаты обучения, показанные каждым студентом;
- планирование предметов обучения, использование методов и средств обучения;
- ориентация на учебно-методический материал, накопленный преподавателем в процессе образовательной деятельности;
- мониторинг и измерение эффективности обучения каждого студента;
- оперативное информирование родителей и школьных администраторов по всем вопросам, возникающим в процессе обучения и воспитания;
- ведение учета и подготовка отчетных документов.

В процессе реализации программы повышения квалификации для организаторов образовательного процесса могут быть получены такие результаты:

Первый этап – базовая подготовка (ИКТ-грамотность).

Этот этап проводится в случае необходимости, если организаторы информационно-образовательного процесса еще не сформировали грамотность. Но, как показывает практика, после 2015 года все меньше и меньше работников нуждаются в формировании ИКТ-грамотности.

На этом этапе планируется сформировать:

- представления о возможностях использования ИКТ в процессе организации профессиональной деятельности менеджера в сфере образования; – знания, направленные на использование интернета и цифровых образовательных ресурсов в организации образовательного процесса;
- положительной мотивации к использованию ИКТ в процессе планирования, анализа эффективности образовательного процесса, организация мониторинга и т. д.

II этап – общая подготовка:

- получение опыта владения методическими приемами использования ИКТ в организации учебного процесса;
- овладение приемами организации дистанционного профессионального развития педагогов;
- овладение методами создания, тестирования и анализа электронных учебных материалов.

На этапе III-полная компетентность в области ИКТ:

- знание и владение основами менеджмента в сфере образования, стратегическими вопросами обновления образовательного процесса средствами ИКТ;
- владение основами сетевой формы образования;
- изучение и обобщение опыта эффективного использования ИКТ в процессе профессиональной деятельности организаторов учебного процесса;

Библиографический список

1. Коваленко М.И. *Методологические основы повышения квалификации школьных учителей и преподавателей педагогических колледжей и вузов старшего возраста в области информационных и коммуникационных технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
2. *Концепция создания интегрированной автоматизированной информационной системы Минобразования России*. Москва 2015.
3. Кушнир А. Новая Россия подрастает... *Народное образование*. 1997; 5.
4. Садулаева Б.С., Абдуллаев Д.А. Пути повышения эффективности обучения будущих учителей использованию информационных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70): 314 – 315.

References

1. Kovalenko M.I. *Metodologicheskie osnovy povysheniya kvalifikatsii shkol'nykh uchiteley i prepodavateley pedagogicheskikh kolledzhey i vuzov starshogo vozrasta v oblasti informatsionnykh i kommunikatsionnykh tehnologii*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. *Kontsepciya sozdaniya integrirovannoy avtomatizirovannoy informatsionnoy sistemy Minobrazovaniya Rossii*. Moskva 2015.
3. Kushnir A. Novaya Rossiya podrastayet... *Narodnoye obrazovanie*. 1997; 5.
4. Sadulaeva B.S., Abdullaev D.A. Puti povysheniya effektivnosti obucheniya buduschih uchiteley ispol'zovaniyu informatsionnykh tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70): 314 – 315.

– организация и участие в различных сетевых форумах, участие в педагогических сообществах.

В ходе повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений важно определить уровень ИКТ-компетентности организатора образовательного процесса [2] и ориентировать их на постоянное совершенствование.

Мы предлагаем рассмотреть следующие уровни ИКТ-компетентности организаторов образовательного процесса.

Низкий уровень компетентности: наличие базовых знаний, навыков и опыта в использовании ИКТ технологий и умение работника использовать средства ИКТ в информационно-аналитической деятельности

Средний уровень компетентности: Наличие знаний, навыков опыта использования ИКТ-инструментов, позволяющих им самостоятельно использовать эти инструменты в организационной, управленческой, технологической и информационно-аналитической деятельности, посредством инструктивных материалов, определяющих порядок и методы использования средств ИКТ в процессе осуществления этой деятельности.

Высокий уровень компетентности: Наличие знаний, навыков и опыта использования ИКТ-инструментов, позволяющих анализировать, самостоятельно выбирать и применять ИКТ-инструменты для организационной, управленческой, технологической и информационно-аналитической деятельности, в том числе определять новые методы решения профессиональных задач.

В нашем исследовании мы провели эксперимент, определяющий характеристики мотивации к изучению и использованию автоматизированной системы управления вузом в профессиональной деятельности организаторов учебного процесса вуза.

Для решения вопроса автоматизации управления вузом выбран программный комплекс компании ТАНДЕМ «Университет».

ТАНДЕМ «Университет» – единая информационная система управления учебным процессом. Это комплексное решение для автоматизации основных процессов поддержки управления основной деятельностью государственных, автономных и коммерческих образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования.

Внедрение системы ТАНДЕМ «Университет» помогает сформировать полноценную электронную информационно-образовательную среду на базе современной платформы, позволяющей осуществлять самостоятельное развитие, доработку и расширение функциональности системы в любом нужном вузу направлении и удовлетворяющей всем требованиям Федерального законодательства в сфере образования. Основными пользователями системы ТАНДЕМ «Университет» являются сотрудники вуза – руководство, профессорско-преподавательский состав, сотрудники деканатов, отдела кадров, приемной комиссии, общего отдела (канцелярии), использующие систему для эффективной организации образовательных процессов, их контроля и формирования необходимой отчетности.

Для определения указанных характеристик было проведено анкетирование 147 чел. руководящего состава вуза и сотрудников структурных подразделений вуза (руководитель вуза – 1 чел., проректора – 5 чел., зав. кафедрами – 29 чел., деканы-6 чел., заместители деканов – 12 чел., старшие лаборанты кафедр – 29 чел., методисты деканатов-6 чел., зав. методическими кабинетами – 6 чел., сотрудники библиотеки – 7 чел., сотрудники учебно-методического управления – 12 чел., сотрудники управления кадрами – 7 чел., сотрудники общего отдела – 3 чел., управление по воспитательной и социальной работе – 6 чел., сотрудники планово-финансового отдела – 5 чел., бухгалтерия – 8 чел., сотрудники отдела материально-технического обеспечения – 5 чел.). Для анализа данных была проведена выборка случайным образом по пять анкет из каждой группы респондентов.

Анкета содержала ряд вопросов, направленных на определение компьютерной тревожности, характера мотивации к повышению квалификации в области ИКТ и работе в АСУ вуза, выбора предпочтения в форме проведения повышения квалификации, базовых знаний в области ИКТ и автоматизированных систем управления вузом. В результате Анкетирования было выявлено, что применение подобных систем в вузе повышает эффективность работы сотрудников.

УДК 378

Smirnova M.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: mosmir1@gmail.com
Smirnov A.P., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: apsmir@yandex.ru
Favorskaya E.A., teaching assistant, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: favorskayaea@mail.ru

FORMATION OF METHODOLOGICAL SKILLS OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS UNDER THE ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS WORK ON LEARNING ALGORITHMIZATION AND PROGRAMMING IN SCHOOL. The possibilities of forming methodological skills of future teachers of computer science during their higher education are reviewed. It is proposed to use a complex of professional training disciplines, not only the discipline "Methods of Computer Science Teaching", and create conditions for systematic and purposeful activities to ensure the implementation of tasks with a methodological focus. The task that allows to explore the capabilities of the branch construct in the Scratch visual programming environment in conducting extracurricular work in 5-6 grades is presented. The fragment of methods of studying the branch construct is described. The use of such exercises as a description of its own methodological approach to the study a fragment of the theme allows you to create methodological commitment and creativity of future teachers of informatics.

Key words: methodical skills, extracurricular activities, Scratch visual programming environment, algorithm, branch construct.

М.О. Смирнова, канд. пед. наук, доц. каф. прикладной математики, информатики и управления качества, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: mosmir1@gmail.com

А.П. Смирнов, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. прикладной математики, информатики и управления качества, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: apsmir@yandex.ru

Е.А. Фаворская, ассистент каф. прикладной математики, информатики и управления качества, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: favorskayaea@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ШКОЛЕ

В статье рассмотрены возможности формирования методических умений будущих учителей информатики при обучении в высшей школе. Предлагается использовать комплекс дисциплин профессиональной подготовки, а не только дисциплину «Методика обучения информатики», и создавать условия для систематической и целенаправленной деятельности по обеспечению выполнения заданий с методической направленностью. Представлено задание, позволяющее изучить возможности команды ветвления в среде визуального программирования Scratch при проведении кружковой работы в 5-6 классах. Описан фрагмент методики изучения данной команды. Использование таких упражнений, как описание собственного методического подхода к изучению фрагмента темы, позволяет формировать методическую готовность и творческую активность будущих учителей информатики.

Ключевые слова: методические умения, внеклассная работа, среда визуального программирования Scratch, алгоритм, команда ветвления.

Методические умения будущих учителей информатики, обучающихся в магистратуре или бакалавриате являются одним из основных компонентов их подготовки и определяются готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [1].

Дисциплинами, в рамках которых формируются методические умения у будущих учителей информатики, могут выступать: методика изучения информатики, ИТ в образовании, курсы по выбору, например, «Организация внеклассной работы в школе», учебные и производственные практики [2].

Систематическое выполнение упражнений на выделение основных понятий по изучаемой теме, разработку вопросов и заданий для входного контроля знаний и умений, подбор электронных образовательных ресурсов, размещенных в сети Internet, описание методики изложения материала по изучаемой теме (содержание, логика введения понятий, последовательность заданий, проблемные вопросы, методы и формы работы), разработку системы разноуровневых заданий для индивидуальной, парной и групповой работы, критериев оценивания, подготовку кейсов и проектных заданий не должны быть связаны только лишь с одной дисциплиной «Методика преподавания информатики». Целесообразно осуществлять учебную деятельность по формированию методической готовности будущих учителей к проведению как урочной, так и внеклассной работы, в блоке перечисленных выше дисциплин.

Наиболее сложным для будущих учителей является моделирование и описание собственной методики обучения как для урочной работы, так и для внеклассной работы.

Изучение раздела «Алгоритмизация и программирование» является одним из наиболее сложных для освоения учащимися на всех этапах обучения в школе. Следовательно, этот раздел требует особых методических знаний и умений учителя информатики, а также владение различными методами и организационными формами проведения занятий.

Авторы М.В. Коломина, Р.А. Исимбаева предлагают использовать сервис LearningApps.org при изучении данного раздела, разработали интерактивные задания по различным темам [5]. Рассмотрим еще один из вариантов задания для будущих учителей информатики и его результат выполнения на примере обучения использованию команды ветвления в среде визуального программирования Scratch [3] при проведении кружковой работы в 5-6 классах.

Обучение в среде Scratch формирует алгоритмический, логический и комбинаторный типы мышления, повышает творческую активность и самостоятельность школьников, позволяет проводить пропедевтику обучения программированию у младших школьников [4].

Одной из основных алгоритмических конструкций при изучении программирования является ветвление, которая является основой для создания более сложных алгоритмов [6; 7].

Одним из примеров начала обучения может служить задача выбора определенного варианта происходящих событий из нескольких возможных, организованная в игровой форме. Для такой деятельности можно подбирать упражнения, с ограниченными условиями, что позволит учащимся сосредоточиться на основной теме занятия.

Необходимо поставить задачу перед будущими учителями: описать фрагмент собственной методики обучения использованию алгоритма ветвления путем применения только двух команд из блока Контроль и создания системы задач с разными уровнями сложностями.

Будем считать, что к данному моменту обучения учащиеся владеют командами из блока Движения (перейти в конкретные координаты, идти x шагов), блока Внешность (показаться, спрятаться).

Предлагается исходная задача для учащихся: запрограммировать двух персонажей (спрайтов) таким образом, чтобы при нажатии одной кнопкой на клавиатуре на поле игры (сцене) появлялся один объект, при нажатии другой – совершенно иной. Например, при нажатии единицы на клавиатуре персонаж Собака движется вперед и касается стола, где должен появиться объект Торт, при нажатии цифры два на клавиатуре аналогичные действия совершает персонаж Лошадь и тогда на сцене появляется объект Яблоко (движение персонажей может быть запрограммировано заранее, чтобы учащиеся не отвлекались от основной цели урока).

Учитель помогает учащимся смоделировать ситуацию и стимулирует дискуссию, где обсуждаются возможные варианты решения данной задачи. Совместное обсуждение приводит учащихся к выводу, что самый оптимальный способ применить конструкцию «Если..., то...».

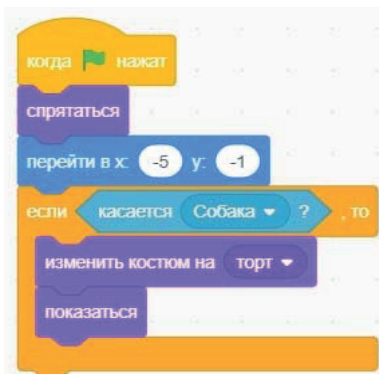


Рис. 1. Код и результат его выполнения для персонажа Собака

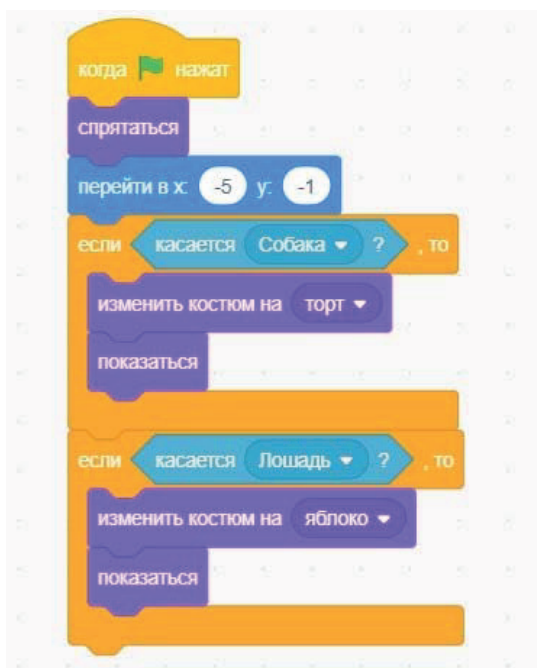


Рис. 2. Код с двумя условными конструкциями для обоих персонажей

Условие выполняется при осуществлении определённых действий объектами программы, которые представлены на рисунке 1. Благодаря визуальному представлению осуществляемых шагов в среде Scratch учащимся легче понять, к каким результатам приводят их манипуляции с кодом программы, что влечёт за собой лучшее понимание работы алгоритмических конструкций.

После того как учащиеся самостоятельно создали аналогичный код для персонажа Лошадь (рис. 2.), необходимо задать вопрос об оптимальности данного решения, исходя из того, что конструкция ветвления почти полностью повторяется, что приводит к нагромождению в поле кода. Так как в Scratch наглядно представлены все возможные блоки для использования в программе с интуитивно-понятным названием, учащимся может быть дано задание найти возможный вариант решения поставленной задачи по оптимизации существующего кода игры.

После осуществления поисковой деятельности учащиеся обнаруживают в блоках кода конструкцию «Если..., иначе...». На данном этапе необходимо наглядно объяснить разницу между полным и неполным алгоритмом ветвления и школьникам предлагается самостоятельно исправить существующий код.

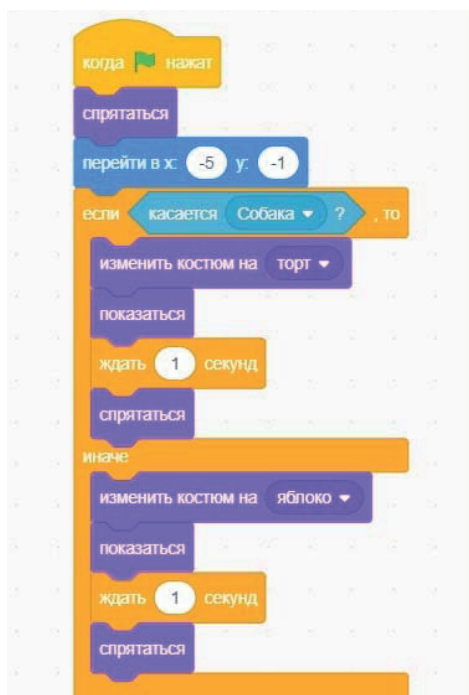


Рис. 3. Код с использованием полного ветвления

Проверив выполнение программы, между учащимися следует организовать обсуждение того, что функционирование персонажей не изменилось, но кода стало меньше, что дает повод говорить о важности оптимального выбора решения при последующем изучении программирования.

Для дальнейшего формирования умений учащихся при использовании условной конструкции предлагается усложнить задачу и ввести третий персонаж Птицу, реакция на действия которого будет аналогична реакции персонажа Лошадь. Следуя из того, что учащиеся уже знакомы с полным алгоритмом ветвления, для них не составит труда понять, что код менять не нужно, так как персонаж Птица также попадает в понятие «иначе».

Следующим этапом является выполнение упражнений на задание собственных действий для каждого персонажа. Например, чтобы при нажатии цифры три на клавиатуре персонаж Птица касался стола и там появлялся объект Банан. Путём обсуждения учащиеся приходят к выводу, что двух вариантов развития событий, предлагаемых конструкцией «Если..., иначе...» не хватает для решения поставленной задачи, что ведет к такому понятию как «вложенная условная конструкция».



Рис. 4. Вложенная условная конструкция

Учащимся необходимо подвести к пониманию, что добавление ещё одной конструкции «Если..., иначе...» в блок «иначе» исходного ветвления позволяет расширить функционал программы и использовать большее количество вариантов развития игры.

Для закрепления знаний и умений, полученных на занятии, учащимся может быть предложено аналогичная задача с большим количеством персонажей, что заставит их несколько раз применить вложенное условие и углубит понимание функционирования данной конструкции.

Также в систему задач для изучения условного алгоритма можно включить задачу на поиск ошибки в коде. В частности, для того чтобы убедиться, что учащиеся правильно понимают смысл вложенной конструкции, дать пример, где вложенное условие находится не в блоке «иначе», а в блоке «если» (рис. 5) и посмотреть, как меняется результат работы программы, найти ошибку и исправить её.

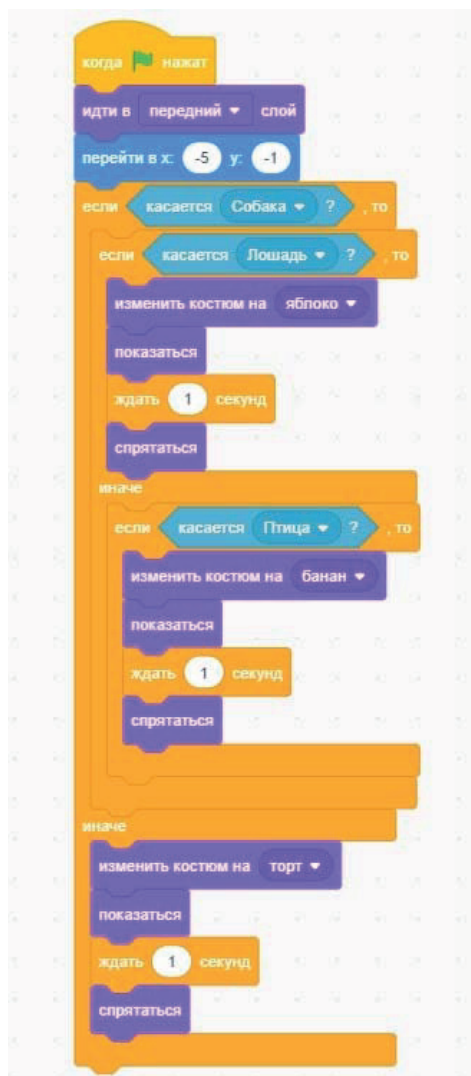


Рис. 5. Ошибочный алгоритм с вложенной условной конструкцией

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf>
3. Общедоступное программирование в Skretch. Available at: <http://scratch.uvk6.info/home>
4. Дистанционный факультативный курс «Программирование в среде Scratch». Available at: <https://sites.google.com/site/programscratch1>
5. Исимбаева Р.А., Коломина М.В. Использование сервиса LEARNING APPS при изучении раздела «Алгоритмизация и программирование». *Инновации и перспективы современной науки. Физико-математические науки. Технические науки*. Материалы конференции. 2018: 51 – 55.
6. Сорокина Т.Е. Визуальная среда Scratch как средство мотивации учащихся основной школы к изучению программирования. *Информатика и образование*. 2015. Вып. 5: 30 – 34.
7. Сорокина Т.Е. Поурочные разработки к программному модулю по информатике для класса «Пропедевтика программирования со Scratch». *Информатика в школе*. 2015; Вып. 8: 26 – 34.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «magistr»). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf>
3. Obschedostupnoe programmirovaniye v Skretch. Available at: <http://scratch.uvk6.info/home>
4. Distancionnyj fakul'tativnyj kurs «Programmirovaniye v srede Scratch». Available at: <https://sites.google.com/site/programscratch1>
5. Isimbayeva R.A., Kolomina M.V. Ispol'zovanie servisa LEARNING APPS pri izuchenii razдела «Algoritimizaciya i programmirovaniye». *Innovacii i perspektivy sovremennoj nauki. Fiziko-matematicheskie nauki. Tehnicheskie nauki*. Materialy konferencii. 2018: 51 – 55.
6. Sorokina T.E. Vizual'naya sreda Scratch kak sredstvo motivacii uchashih'sya osnovnoj shkoly k izucheniyu programmirovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2015. Vyp. 5: 30 – 34.
7. Sorokina T.E. Pourochnye razrabotki k programmnomu modulyu po informacii dlya klassa «Propedevitika programmirovaniya so Scratch». *Informatika v shkole*. 2015; Vyp. 8: 26 – 34.

При изучении данной темы особое внимание учителям информатики следует обратить на степень усвоения материала учащимися, о чём может свидетельствовать скорость выполнения заданий, оптимальность решения поставленных вопросов и т. д. При должном уровне знаний и умений дополнительным этапом в изучении команды ветвления может служить задача повышенного уровня сложности с использованием нетипичного расположения вложенных конструкций «Если... иначе...», которое не встречалось при решении предыдущих задач.

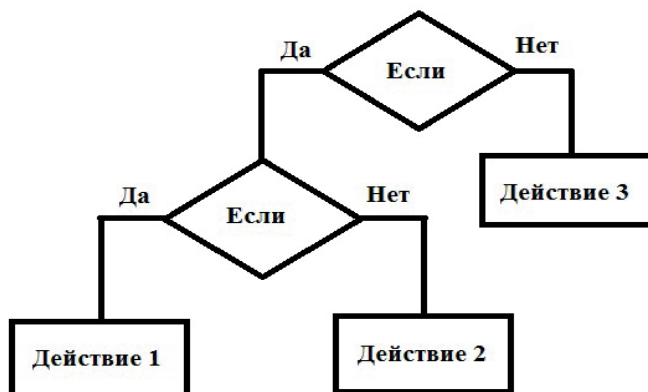


Рис. 6. Схема алгоритма для задачи повышенной сложности

На рисунке 6 представлена возможная схема алгоритма решения такой задачи с использованием вложенной конструкции ветвления. Видно, что к текущему моменту обучения учащиеся должны четко понимать последовательность выполнения действий персонажами и их зависимость от условий, который присутствует в данной алгоритмической конструкции.

Аналогичным способом учитель может подвести учащихся к решению задач с использованием двух уровней вложенности условных конструкций для охвата большего количества возможных действий, которые могут совершать персонажи разрабатываемой игры.

Представленный выше вариант описания методического подхода к объяснению темы, позволяет понять общую логику и последовательность изложения, проанализировать предложенный набор задач на эффективность.

Таким образом, для целенаправленной и систематической работы по формированию методических умений будущего учителя должен быть задействован блок дисциплин. Работу в этом направлении необходимо начинать с первого года обучения в высшем учебном заведении при изучении дисциплин профильной подготовки, где будущие учителя должны сами активно обучаться с использованием метода проектов и кейс-метода, в дальнейшем при изучении дисциплин с методической направленностью являться разработчиками этих методов на различных разделах предметной области «Информатика». Использование таких упражнений, как описание собственного методического подхода к изучению фрагмента темы, позволяет формировать методическую готовность и творческую активность будущих учителей информатики.

УДК 371

Abdurakhmanova P.D., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru
Sagidova M.Ch., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romance and Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru
Gasanova Sh.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpu@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE IMAGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER. The article deals with psychological and pedagogical aspects of the image of a foreign language teacher. The authors show how important it is that the image of a teacher is not at odds with the internal attitudes of the teacher, it must match his character and views. Creating a positive image, a teacher is self-improving in this process. Teachers in the process of building a positive image should pay attention to their own possession of originality, dissimilarity, external self-formation, an ability to translate their inner unique personality and make them into each component of the pedagogical process. In the presence of a positive image, the emphasis in teaching is shifted in favor of the implementation of communicative, emotional, technological flexibility of the teacher, the ability to build productive pedagogical communication, dialogic, partnership relations with different types of student audiences.

Key words: foreign language teacher, positive and negative image, students, efficiency of professional activity.

П.Д. Абдурахманова, д-р филол. наук, проф. зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

М.Ч. Сагидова, канд. филол. наук, доц. каф. романо-германских и восточных языков и методики преподавания иностранных языков, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

Ш.С. Гасанов, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fnkdgpu@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты имиджа преподавателя иностранного языка. Авторы показывают, как важно, чтобы имидж преподавателя не расходился с внутренними установками педагога, он должен соответствовать его характеру и взглядам. Создавая позитивный имидж, преподаватель самосовершенствуется в данном процессе. Педагог при формировании позитивного имиджа должен уделять внимание на собственное обладание оригинальностью, непохожестью, внешнее самооформление, умение транслировать свою внутреннюю неповторимую личность и вносить их в каждый компонент педагогического процесса. При наличии позитивного имиджа акцент в преподавании смещается в пользу реализации коммуникативной, эмоциональной, технологической гибкости преподавателя, умение выстраивать продуктивную педагогическую коммуникацию, диалогичные, партнерские взаимоотношения с различными типами студенческих аудиторий.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка, позитивный и негативный имидж, студенты, эффективность профессиональной деятельности.

Понятие имиджа может быть как физическим, так и психологическим. К физическому имиджу можно отнести здоровье, стиль одежды, причёска, макияж. Психологический имидж – это характер. Внутренний темперамент, отношение к себе. Социальный имидж – это поведение, роль в обществе. Как бы то ни было, нельзя рассматривать эти понятия отдельно друг от друга, так как имидж – это понятие целостное. Формирование имиджа затрагивает весь процесс развития человека, так как имидж – это образ, которое включает и внутренние, и внешние характеристики.

Профессиональный имидж преподавателя – это образ профессиональной роли, которая конструируется самим преподавателем и дополняется индивидуальным имиджем в процессе взаимодействия со студентами, коллегами, администрацией и обществом.

В психологии имиджа педагога также есть несколько составляющих (табл. 1):

Деятельность преподавателя может рассматриваться в комплексе профессиональных ролей, каждая из которых имеет свое имиджевое сопровождение, тем самым формируя комплекс «учитель + педагог + преподаватель». Этот ком-

плекс может быть гармоничным или конфликтным (хороший предметник + плохой учитель, педагог и т. д.) у каждого преподавателя может доминировать какая-то одна роль. Она может зависеть от возраста преподавателя, от его личностных характеристик и желания её исполнять, взаимоотношений, которые традиционно складываются между студентами и преподавателями в конкретном учебной заведении [1].

Таким образом, имидж существует у каждого педагога, вне зависимости от того, хочет ли он его формировать или не хочет. Но педагог, который работает над созданием собственного имиджа, он не только лучше выглядит внешне, но он более уверенно себя чувствует, он также более успешно работает. Необходимо также не забывать про первое впечатление ученика об учителе, которое является одним из самых важных элементов в дальнейшем учебном процессе, потому что окружающие люди вне зависимости от сферы деятельности судят друг о друге по внешнему виду. Так, внешний вид учителя является для учеников своеобразным примером для подражания. Поэтому педагог обязательно должен своим внешним видом располагать учеников.

Существуют определённые функции имиджа преподавателя (табл. 2):

Таблица 1

Составляющие имиджа педагога

Компоненты имиджа	Их содержание
Внешний вид	Манера одеваться, специфика динамических составляющих внешнего образа (походка, жесты, характер движений)
Вербальный компонент	(донесение информации интонацией, темпом речи, паузами) и невербальные (внимательный взгляд, доброжелательная улыбка, приветственные жесты) средства общения;
Внутреннее соответствие образа профессии	(принятие преподавателем ценности профессии педагога, выработка личностных качеств, необходимых педагогу).

Функции имиджа преподавателя

Функции	Их содержание
Профессиональная	обеспечение высокого качества обучения и воспитания;
Социальная	развитие творческой активности учащихся, повышение статуса и престижа профессии педагога, повышение общественной значимости этой профессии;
Духовно-нравственная	формирование личности ученика, проявляющееся в отношении к окружающим людям, к природе, к предметному миру, к духовным ценностям, нравственным качествам учащихся;
Визуальная	формирование положительного внешнего впечатления, воспитание культуры внешности.

Таблица 2

Эмоционально позитивный преподаватель, который хорошо владеет вербальными и невербальными навыками общения может сделать урок максимально полезными и интересными для восприятия учениками. Также преподавателю нужно постоянно повышать свою самооценку, развивать уверенность в себе, стараться совершенствоваться и меняться. Именно поэтому забота о позитивном имидже – это одна из самых важных задач в педагогической деятельности.

Разберём отдельные компоненты внешнего вида преподавателя:

• **Внешний вид.** Очень важна визуальная привлекательность, потому что большое количество информации мы получаем благодаря органам зрения, оценивая людей визуально. Эффект первого впечатления, когда мы формируем мнение о человеке в первые 20 секунд, которое потом невозможно изменить он как раз зависит от визуального восприятия. Все мы замечали, что внешне более привлекательные люди добиваются большего успеха среди окружающих. Именно поэтому современному педагогу очень важно стильно и красиво выглядеть, потому что влияние преподавателя на учеников зависит именно от расположения учеников. Общее впечатление о внешности педагога – это своеобразная визитная карточка, которая может быть подчеркнута правильно подобранной одеждой, причёской, макияжем [1].

Основной стиль преподавателя – это «классика», которая несёт в себе определённые личностные качества [2]. Для очень многих людей классический стиль одежды ассоциируется с уверенностью в себе, решительностью, самодисциплиной, авторитетом. Необходимо в классический стиль добавлять модные элементы – это будет показывать ученикам, что преподаватель с ними на одной волне, что он идет с ними в ногу со временем и глядя на такой внешний вид, они будут понимать, что те ценности, которые несёт преподаватель, совпадают с их ценностями и соответственно будут больше к нему прислушиваться.

Достаточно немаловажное значение имеет цвет. Так, например, тёплые тона в одежде способствуют доверию со стороны окружающих, а холодные – дисциплинируют. Одежда преподавателя несёт большую психологическую нагрузку, то есть если педагог одет чисто, аккуратно и со вкусом, то такие же качества он воспитывает и в своих учениках. Одежда преподавателя в то же время может отвлекать учащихся от учебного процесса. Как правило, это одежда ярких цветов, слишком вызывающая одежда, – она привлекает к себе слишком много внимания и как следствие, подрывает процесс обучения. Классический деловой стиль предполагает отсутствие бижутерии, но, если используются украшения, они, как правило, минималистичны и выполнены из натуральных камней и благородных металлов: золото, серебро, платина. Из аксессуаров уместными считаются наручные или внешние часы на цепочке, а также обручальное кольцо.

Классический стиль также подразумевает модный, но неброский макияж в мягкой пастельной цветовой гамме; лёгкий аромат духов; современную причёску, но без острых, отвлекающих деталей; маникюр, сделанный в деловом этикете, предполагает ногти средней длины, покрытые светлыми цветами в тон помады.

В любом случае, внешний вид педагога – это «рассказ о себе», это безмолвный символ, говорящий о том, на какой ступени социальной лестницы он/она стоит, какой профессии принадлежит, а также о характере, темпераменте, вкусе и даже финансовых возможностях человека. Именно поэтому очень важно к формированию внешнего вида уделять особое внимание.

• **Вербальное и невербальное поведение.** Наиболее важным инструментом воздействия на учеников является лицо преподавателя. Этим инструментом необходимо уметь пользоваться в совершенстве, потому что для донесения определённой информации нужно уметь им точно управлять. Лицо преподавателя не должно быть злым, авторитарным, оно должно быть доброжелательным и заинтересованным. У ученика обязательно должно создаваться впечатление, что педагог хочет общаться именно с ним.

Всегда есть возможность также донести информацию не только словом, но и темпом речи, интонацией, паузой. Предложения должны быть не очень длинными, с акцентами и паузами.

Не менее важны невербальное общение: мимика, жесты, позы, взгляд, походка, осанка. Невербальное поведение – это язык подсознания: внимательный взгляд, доброжелательная улыбка, приветливые жесты действуют располагающе. Объясняющая жестикуляция способствует лучшему усвоению информации.

Внутреннее соответствие образа профессии – это принятие преподавателем ценности профессии педагога, выработка личностных качеств, необходимых педагогу. Немаловажное значение имеет образ жизни учителя, который оказывает влияние на формирование позитивного имиджа в целом. Имидж человека также характеризуется по среде его обитания: кабинету, жилищу. В обществе существует такой порядок, что у нас всё должно быть лучше, чем у окружающих. Отсюда вытекает главный принцип позитивного имиджа педагога «Быть чуть лучше, чем остальные». Но важно, чтобы имидж преподавателя не расходился с внутренними установками педагога, он должен соответствовать его характеру и взглядам. Создавая позитивный имидж, преподаватель самосовершенствуется в данном процессе. Педагог при формировании позитивного имиджа должен уделять внимание собственному обладанию оригинальностью, непохожестью, умению транслировать свою внутреннюю неповторимую личность и вносить её в каждый компонент педагогического процесса. Это проявляется в первую очередь в стиле общения со всеми участниками педагогического процесса, в эмоциональ-

ной реакции на поведение учащихся, определенной возможной импровизацией на занятиях [3]. Так мы формируем внешний и внутренний образы.

Внешний образ – это техника игры, особая форма выражения своего отношения к материалу, передача своего эмоционального отношения к действительности, владение и умение самопрезентации, выведение работы с учащимися на игровой уровень, умелая режиссура всего хода занятия.

Внутренний образ – это культура преподавателя, внутренняя свобода, непосредственность, обаяние, эмоциональность, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы в сценарии занятия, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности [3].

Внутреннее соответствие образа профессии – это внутреннее «Я», которое является ведущим составляющим педагогического имиджа, поскольку умение нравиться людям и располагать их к себе выступает необходимым в профессиональных и личностных контактах [4].

Требуется заметить, что в России есть тенденция, что лучший преподаватель иностранного языка – это «носитель языка». Но на самом деле, не все носители языка знают, как работает их родной язык и почему он работает именно так, а не иначе. «Носители» не всегда понимают, в чём конкретно происходит недопонимание у иностранного студента и как им помочь. Ведь у каждой национальности, исходя из их родного языка, имеются свои конкретные сложности в изучении языка. Достоинство русскоязычного преподавателя иностранного языка заключается как раз в том, что он прекрасно понимает трудности русскоязычных (в том числе двуязычных) студентов и каким наилучшим способом им данные вопросы объяснять или проводить параллели с родным языком. Более того, русскоязычный преподаватель разъясняется доходчиво на том языке, которым русскоязычный студент железно владеет.

Русскоязычные преподаватели бывают, действительно, профессионалами, но показателем негативного имиджа педагога, который моментально бросается в глаза студентам, является низкий уровень языка и преподавание «по учебникам». С академическим знанием у педагога может быть всё в порядке, а с реальным языком – проблемы.

Таким образом, на формирование позитивного имиджа преподавателя иностранного языка влияет то, что язык для него – неотъемлемая часть его жизни, когда он смотрит, читает и слушает на преподаваемом им языке не потому что нужно, а потому что ему интересно, то есть он постоянно находится в этой культуре и находит интересные слова и выражения, которые впоследствии передаёт их своим студентам. По человеку всегда видно интересно ли ему то, чем он занимается или нет.

Очень важно, чтобы студенту было комфортно в обществе преподавателя. К этому требованию относятся и внешний вид, и стиль, образ общения, а также то, кем преподаватель является для студента: наставник, друг или инструктор по строевой подготовке. Важно и то, как преподаватель относится к ошибкам и реагирует на них.

Преподаватель с по-настоящему позитивным имиджем способен относиться к студентам по-разному, в зависимости от психотипа обучающегося. Все люди разные, кому-то нужно, чтобы их держали в строгости, а кто-то наоборот – не выдерживает пресса и требует поддержки и дружеского общения. Таким образом, преподаватель должен вести себя со студентами, как хамелеон, – меняя свою окраску в зависимости от потребностей учащегося. Он должен уметь улавливать эти потребности и выстраивать занятие так, чтобы учащемуся было комфортно, но не в ущерб занятию.

Имидж хорошего преподавателя также создаёт такое понятие как «makes a difference». Точного перевода на русский язык нет, но подразумевается способность не только качественно преподавать и объяснять материал, а изменять мышление студента, его отношение к изучению языка, его мотивация и какие-то личные цели и даже отношения студента к себе. Достижение этих целей должно быть не каким-то случайным веянием, а продуманной и планомерной работой.

С развитием системы непрерывного образования возрастной диапазон учащихся и преподавателей становится шире, и это требует от педагогов учёта динамики возрастных информационных и коммуникативных потребностей, способов их удовлетворения, погружение в особенности эмоциональной, когнитивной, речевой сфер на различных жизненных этапах становления личности. Преподаватель не имеет возможности выбрать партнёра для общения или «подходящую» для него, высокоинтеллектуальную, гипермотивированную аудиторию, вступать в процесс взаимоотношений с конкретным типом учащихся. Поэтому педагогу необходимо учитывать модальность, порог тревожности, критичности и внушаемости слушателей, темп передачи информации, создавать условия для психологического и методического соответствия разным типам аудиторий [5].

В понятие позитивного имиджа преподавателя входит также критерий эффективности профессиональной деятельности. Акцент в преподавании смещается в пользу реализации коммуникативной, эмоциональной, технологической гибкости преподавателя, умение выстраивать продуктивную педагогическую коммуникацию, диалогичные, партнерские взаимоотношения с различными типами студенческих аудиторий. Позитивный имидж во многом зависит от того, насколько преподаватель адекватен в педагогической ситуации, то есть понимает закономерности движения информации, степень внутренней включенно-

сти участников в ситуацию педагогического взаимодействия, насколько четко он представляет специфику и потребности данной конкретной аудитории и насколько точно и серьезно воспринимают его студенты [6].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что позитивное развитие имиджа будет осуществляться продуктивно, если преподаватель осознаёт и принимает новые требования общества к своей деятельности и личности.

Библиографический список

1. Попова О.И. Имидж преподавателя ВУЗа: проблема самореализации в образовательном взаимодействии. *Педагогическое образование в России*. 2011; 4: 224 – 225. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/imidzh-prepodavatelya-vuza-problema-samorealizatsii-v-obrazovatelnom-vzaimodeystvii>
2. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Панфилова А.П. *Деловая коммуникация в профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург, 2004.
4. Калужный А.А. *Психология формирования имиджа учителя*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2004.
5. Ромашина С.Я. *Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва, 2005.
6. Сысоева Е.Ю. Имиджевая компетентность преподавателя вуза: сущность и структура. *Вестник СмаГУ*. 2014; 1: 176 – 177. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzhevaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza>

References

1. Popova O.I. Imidzh prepodavatelya VUza: problema samorealizatsii v obrazovatel'nom vzaimodeystvii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; 4: 224 – 225. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/imidzh-prepodavatelya-vuza-problema-samorealizatsii-v-obrazovatelnom-vzaimodeystvii>
2. Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
3. Panfilova A.P. *Delovaya kommunikatsiya v professional'noj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Kaluzhnyj A.A. *Psikhologiya formirovaniya imidzha uchitelya*. Moskva, 2004.
5. Romashina S.Ya. *Kul'tura didakticheskogo kommunikativnogo vozdeystviya pedagoga*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Moskva, 2005.
6. Sysoeva E.Yu. Imidzhevaya kompetentnost' prepodavatelya vuza: suschnost' i struktura. *Vestnik SmaGU*. 2014; 1: 176 – 177. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzhevaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza>

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 371

Aliyeva B.Sh., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru

THE USE OF CREATIVE HERITAGE OF AHMEDJAN ABU-BAKAR IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL PUPILS. Educational potential of Akhmedkhan Abu-Bakarov's books is examined in the article. Humanistic ideals of Ahmedjan Abu-Bakar are reflected in the modern democratic processes. The ethical views of Ahmadhan Abu Bakar are based on the positive traditions developed by the highlanders throughout the centuries-old history, as well as on the needs of the new era in the way in which he understood them. The search of the sources, bearers and translators of ethnic and pedagogic values resulted in the analyses of Dagestan writer's creative work. Being used in the training and educational process in educational establishments it will contribute to the promotion of the ethnic pedagogics ideas at schools, to the formation of the ethnic consciousness of students under the conditions of deeply rooted process of ethnic assimilation.

Key words: educational potential of Akhmedkhan Abu-Bakarov's books, promotion of ethnic pedagogics ideas at schools, ethnic and pedagogic axiology and epistemology, authentic ethnic culture.

Б.Ш. Алиева, д-р пед. наук, проф. каф. общей и социальной педагогики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья издается в рамках реализации гранта Главы РД в области науки, техники и инноваций по теме «Духовно-нравственные ценности в творческом наследии Ахмедхана Абу-Бакара – средство патристического воспитания школьников».

В статье раскрывается воспитательный потенциал произведений Ахмедхана Абу-Бакара. Гуманистические идеалы Ахмедхана Абу-Бакара находят свое воплощение и в современных демократических процессах. Этические воззрения Ахмедхана Абу-Бакара основываются на положительных традициях, выработанных горцами на протяжении многовековой истории, а также на потребностях новой эпохи в том смысле, в каком он их понимал. Исследовательский взгляд на творческое наследие дагестанского писателя направлен с целью выделения идей нравственного и гражданского воспитания, как носителей и трансляторов этнопедагогических ценностей. Использование в учебно-воспитательном процессе школы творческого наследия великого писателя, восприятие национальной литературы на уровне ценностей и смыслов, будет способствовать этнопедагогизации образовательных учреждений, формированию национального самосознания учащихся в условиях глубоко зашедшего процесса деэтнизации.

Ключевые слова: воспитательный потенциал произведений Ахмедхана Абу-Бакара, этнопедагогизация образовательных учреждений, этнопедагогическая аксиология и эпистемия, самобытная национальная культура.

В современных условиях снижения духовности общества, недоступности произведений искусства и культурных ценностей для большой категории школьников, негативного влияния массовой псевдокультуры (низкопробных книг-бестселлеров, музыки, живописи, видеофильмов, порнографии, использование в воспитании учащихся творческого наследия дагестанских писателей становится одним из главных средств ориентации школьников на подлинные духовные ценности.

В условиях гуманизации социально-экономической и культурной жизни российского общества, всё шире и проникновеннее становится исследовательский взгляд на национальную культуру. А дагестанская национальная литература является хранительницей духовной культуры народов Дагестана, поэтому одной из задач дагестанской литературы является использование воспитательного потенциала в формировании нравственного идеала современности как особой системы духовно-нравственной ориентации человека в воспитании гражданственности у молодёжи в современном мире. Сегодня по-новому предстают целые этапы развития духовной культуры народов Дагестана, полнее вырисовываются

интеллектуальный и творческий облик писателей прошлого, их вклад в духовную сокровищницу системы художественной культуры народов Дагестана [1 – 9].

Соответственно в свете гуманистической парадигмы важно создать реальные педагогические условия по приобщению школьников к творческому наследию дагестанских писателей, как эффективного средства воспитания. Сегодня мы начинаем осознавать немалую воспитательную ценность произведений дагестанских писателей. Одним из ярких представителей дагестанских писателей является Ахмедхан Абу-Бакар. Он отстаивал добро и справедливость, был проводником гуманистических начал в жизни людей, в культурном возрождении нашего Горного края. Произведения талантливого писателя пронизаны идеями нравственности и гражданственности, удивительным образом влияют на мировоззрение читателей, на становление характера, они учат гуманности и человечности, влияют на формирование ценностных ориентаций у молодёжи. Благодаря его повестям не только об обычаях и традициях даргинского народа, но и изучить жизнь целых горных аулов. Его точные описания расширяют наши представления об истории, укладе жизни людей.

Гуманистические идеалы Ахмедхана Абу-Бакара находят своё воплощение и в современных демократических процессах. Этические воззрения Ахмедхана Абу-Бакара основываются на положительных традициях, выработанных горцами на протяжении многовековой истории, а также на потребностях новой эпохи в том смысле, в каком он их понимал.

Изучая произведения Ахмедхана Абу-Бакара, лучше познаешь дагестанский дух, дагестанский характер, дагестанский менталитет, что наводит читателя на мысли о цели собственной жизни, о судьбе народа, его месте в современном геополитическом пространстве, о месте миссии личности в судьбах народа, страны, человечества, вселенной. Много можно понять и постичь, прочитав произведения Ахмедхана Абу-Бакара. Художественные произведения, оторванные от жизни родного народа, ничего не стоят, они не имеют никакой ценности – ни научной, ни практической. Произведения Ахмедхана Абу-Бакара основаны на идеях патриотизма, гражданственности и высокой нравственности.

Г.Н. Волков сформулировал золотое правило этнопедагогики: «Без памяти (исторической) нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа (как исторической личности)» [4, с. 416].

Это позволяет не только воссоздать правдивую картину собственно национального развития, но и по достоинству оценить реальный вклад каждой из народностей нашего своеобразного края в культурную сокровищницу всей страны, в конечном счёте, и в общечеловеческую цивилизацию.

Назовём педагогические условия, способствующие воспитанию гражданской активности, ценностно-ориентированной и духовно здоровой личности посредством приобщения к творческому наследию Ахмедхана Абу-Бакара:

- создание педагогических ситуаций по духовно-нравственному воспитанию, направленных на реализацию событийного подхода: читательские конференции, диспуты, систематические дискуссии по духовно-нравственным проблемам с учащимися по произведениям дагестанских писателей; литературные вечера, олимпиады, фестивали, викторины, посвященные праздничным, традиционно-юбилейным мероприятиям;
- применение на уроках традиционных и инновационных, технологических средств, способствующих качественному наполнению воспитательного, мировоззренческого потенциала учебного процесса: мультимедийные проекты, компьютерные справочники, видеофильмы;
- творческие формы воспитательной работы: литературные, художественные гостиные и салоны, дискуссионные клубы, творческие недели школьной науки;
- организация и посещение экскурсии в краеведческие музеи, музеев Ахмедхана Абу-Бакара в селе Кубачи с последующим их обсуждением;
- различные выставки по обсуждению вопросов мироздания, мироведения, экологии на примере произведения Ахмедхана Абу-Бакара «Белый сайгак» и др.;
- чтение классической и современной дагестанской литературы, обсуждение культуры, религиозных обрядов, традиций.

Мы ставим целью выявление и обоснование педагогических условий использования воспитательного потенциала творческого наследия Ахмедхана Абу-Бакара в духовно-нравственном воспитании старшеклассников.

Одним из основных педагогических условий формирования ценностного отношения к творческому наследию Ахмедхана Абу-Бакара является создание педагогических ситуаций по духовно-нравственному воспитанию, направленных на реализацию событийного подхода: читательские конференции, диспуты, литературные вечера, олимпиады, фестивали, годеканы, викторины и т. д.;

В широком смысле слова ситуацию понимают как совокупность условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности; как этап жизненного пути человека; как отображение цикла сплетений всей системы его деятельности, поведения, общения; как единицу анализа образа жизни человека.

При рассмотрении динамики формирования у старших школьников ценностного отношения к произведениям дагестанских писателей необходима единица движения педагогического процесса.

Такой единицей является педагогическая ситуация, сохраняющая, по мнению многих исследователей, свойства всего педагогического процесса. Она создаётся целенаправленно, является особым педагогическим механизмом, который ставит воспитанника в нестандартные условия, меняющие обычное течение его жизни, «востребующие» от него новую (более человечную) модель поведения» [9].

Исходя из анализа и подходов к педагогическим ситуациям, а также возможностей влияния на формирование ценностного отношения к творческому наследию Ахмедхана Абу-Бакара, можно классифицировать воспитательные мероприятия на следующие типы:

- мероприятия первого типа направлены на реализацию событийного подхода, через включение эмоционально насыщенных интересных мероприятий, направленных на формирование положительных эмоциональных состояний.
- второй тип мероприятий, способствующих созданию ситуаций, стимулирующих учащихся к изучению произведений Ахмедхана Абу-Бакара и ценностного отношения к родному краю, к его традициям;
- третий тип мероприятий имеет характер осуществления взаимодействия в педагогических ситуациях, посредством использования диалога, т. е. он

является принципом и технологией педагогической деятельности, целью которой является создание условий для формирования ценностного отношения к творческому наследию Ахмедхана Абу-Бакара;

- четвёртый тип мероприятий посредством использования педагогических ситуаций направлен на раскрытие мотивов поведения героев произведения, перенос на себя опыта социальной жизни.

Воспитательные мероприятия, реализуемые через педагогические ситуации, направлены на формирование ценностного отношения к художественной, национальной культуре, предполагают обогащение знаний старшеклассников о нравственных добродетелях: истине, красоте, добре, чести, вере, гуманистических идеях народной педагогики, нравственных ориентирах и ценностях, вызывающих у них эмоциональное переживание. Они должны осознавать самоценность литературного наследия, взаимосвязь и единство этических, религиозных и современных социальных предпосылок человека и природы, также педагог должен предоставлять учащимся возможности для свободной реализации своих способностей и нравственного потенциала в процессе познания.

Применение мероприятийного событийного подхода в использовании творческого потенциала Ахмедхана Абу-Бакара способствовало духовно-нравственному воспитанию: определённости уровня притязаний и ценностных ориентаций, снятию повышенной застенчивости и одновременно агрессивности, воспитанию толерантности, склонность принимать крайние позиции и точки зрения.

Второе педагогическое условие – это применение на уроках, посвящённых творческому наследию Ахмедхана Абу-Бакара традиционных и инновационных, технологических средств, способствующих качественному наполнению воспитательного, мировоззренческого потенциала учебного процесса: мультимедийные проекты, компьютерные справочники, видеофильмы;

Применение в воспитательных мероприятиях, посвящённых использованию творческого наследия Ахмедхана Абу-Бакара, традиционных и инновационных, технологических средств способствует качественному наполнению воспитательного, мировоззренческого потенциала учебного процесса и внеучебной деятельности, также позволяет активизировать познавательную и творческую деятельность по различным направлениям межпредметной интеграции гуманитарного цикла. Эти возможности реализуются особенно ярко, когда учащиеся сами готовят рефераты по произведениям Ахмедхана Абу-Бакара, мультимедийные проекты, компьютерные справочники, видеофильмы. Воспитательный, мировоззренческий потенциал творческого наследия Ахмедхана Абу-Бакара воспринимается учащимися тогда, когда учитель создаёт условия для общения, диалогов, дискуссий. Одним из вариантов создания обстановки диалогового взаимодействия можно считать использование мультимедийного проекта на уроке дагестанской литературы.

Педагог психологизирует процесс использования творческого наследия Ахмедхана Абу-Бакара за счёт применения разнообразных элементов: чтения текста слайда, высказывания своей позиции через элементы дискуссии, упражнения на развитие памяти.

Использование мультимедийных методов, через показ фрагментов экранизированных произведений Ахмедхана Абу-Бакара, таких как: «Чегери», «Тайна кубачинского браслета», «Снежные люди» на мероприятиях изменяет взаимоотношения учителя и ученика. Учитель перестаёт выступать перед учеником в качестве источника первичной информации. Информационные технологии позволяют формировать у учащегося не только знания, умения и навыки, но и развивать личность учащегося, удовлетворять её познавательный интерес. Использование мультимедийного метода позволяет наиболее эффективно в образовательном процессе реализовывать такие дидактические принципы, как научность, информативность, доступность, наглядность, успешно сочетать различные методы, формы и средства развивающего обучения, давала возможность ученику выступать в роли исследователя.

Мультимедиа обеспечивает стимулирующую среду, в которой учащиеся активно вовлекаются в освоение предметной области литературы. Время урока ограничено, поэтому усиливается необходимость разработки системы урочно-внеурочной деятельности, позволяющей не только реализовывать базовый уровень предмета, но и решать проблемы воспитания и развития школьников. Работа продолжается на факультативных занятиях, позволяющих углублять содержание урока. На факультативе возможен просмотр фрагментов экранизации литературных произведений, разработка модели мультимедийного проекта. Такое компьютерное произведение называют презентацией или слайд-шоу. Приведём пример. Для проведения урока по теме «Судьба человеческая – судьба народная» с использованием произведений Ахмедхана Абу-Бакара «Белый сайгак», «Снежные люди» были использованы мультимедийные технологии, с использованием компьютерных проектов, созданных в среде программы Microsoft – Power Point. Мультимедийные проекты позволяют компоновать учителю в нужной последовательности сообщения, фрагменты докладов, выступлений учащихся, а также включить текстовую информацию из художественных произведений, монографий, энциклопедий, использовать изобразительный ряд (портреты писателя и иллюстрации к отдельным произведениям).

Произведения автора не были выбраны случайно. Мы отметили 80-летие со дня рождения Ахмедхана Абу-Бакара, на родине в селе Кубачи и в МОУ №13 г. Махачкалы, и презентации школьников, представившие произведения, стали ещё одним видом их учебной деятельности. Разумное и бережное обращение к

устному народному творчеству придаёт оригинальность, острый народный колорит, лиризм произведениям Ахмедхана Абу-Бакара.

Оригинален и интересен сборник, состоящий из забавных случаев и мини-атюр, изданный под заголовком: «Горцы на досуге». Вот что пишет А. Абу – Бакар об этом в предисловии к книге «Горцы на досуге»: «В этой книге мною собраны забавные случаи, притчи, рассказы – они родились в моих горах, на годкаханах. Слетели они с уст почтенных людей, как разноцветные, разукрашенные природой бабочки, а я ловил их своим пером – сачком, нанизывал на нить этой книжки, как добрые куски мяса, чередуя с луковичками и перцем, на вертел для шашлыка по-горски. Они изжарены на углях красноречия и мудрости моего народа, а тебе читатель, остается попробовать на вкус» [1].

Абу-Бакар щедро разбросал по своим повестям народные притчи, шутки, юморески. Печатью доброй фольклористики отмечены все произведения Абу-Бакара.

Сборник подкупает «изобилием» жизненных ситуаций, комических положений, фантазией, граничащей с невероятным, с гротеском. У народов Дагестана веками складывался «педагогический генофонд» – отработанные методы и приемы воспитания, отношение к детям, отношения к людям друг к другу, к браку. Используемые в повести народные предания, пословицы, поговорки, которые передавались из поколения в поколение, показывают, что изустная форма педагогического знания не исчезла, она сохранилась в виде педагогической культуры народа, его ментальности. Фольклор – это неоценимый клад мыслей и чувств, народных стремлений и верований, мудрости и заветов народа; в нем отражена многовековая история духовного развития народа, выражены его педагогические мечты и чаяния, философия, взгляды на свое прошлое, настоящее и вера в светлое будущее. Наиболее глубокие и яркие, художественно совершенные типы героев, созданы фольклором, устным творчеством трудового народа.

Одним из оригинальных и интересных произведений Ахмедхана Абу-Бакара является «Снежные люди». Это повесть Ахмедхана Абу-Бакара о глубокой и настоящей любви к родным местам и людям.

В произведениях отмечаются очень важные проблемы современности – миграция, расставание с почвой, с корнями – всё это спроецировано на современное дагестанское село. Ахмедхан Абу-Бакар отражает последнюю стадию исторического процесса – «деревенскую» прозу – это прощание, драматическое расставание с патриархальной деревней, нежизнеспособной с точки зрения современной цивилизации. В позиции автора, «сердце сжимает острая боль»... «Сакли полуразрушенные, сакли в змеившихся по стенам трещинах, сакли с

рухнувшей крышей.... И посреди них мечеть, поднявшая в небо минарет, словно умирающий воздел последними усилиями руку, взывая к аллаху. Что произошло здесь? Обвал? Землетрясение? Или быть может, страшный мор проник в заброшенное селение и все, кого не унесли на кладбище, в панике бежали из аула? ... Я видел, как умирает человек. Я видел не раз, как умирает тур. И вот теперь вижу, как умирает селение, оставленное людьми. Дико озирается мой конь. То ли тоска покинутого аула предалась ему, то ли печаль воспоминаний о детстве и первом добром хозяине – шубурумце» [2, с. 315].

В произведении показано, что у дагестанских народов издавна традиционное живет и передается из века в век, из поколения в поколение почтительное отношение к родному дому. Домовой – «Къала инсан» – божество, прокровительствующее дому, очагу, семье, может отвернуться от семьи, отказаться защищать ее, если люди в том доме живут недружно. Для дома и семьи «Къала инсан» – главное божество, превращающее дом и семью в своего рода живой храм любви, священное место, где все любят друг друга, а других отношений он не признает. Всё в доме должно основываться на любви. Дом располагает к любви, взаимной заботе, близости, доброму многообразному общению.

Добрый дух родного дома, тепло домашнего очага – важнейшее условие успешного воспитания детей. У дагестанцев, как и у других народов России, дом как природный храм.

В условиях общественного запроса на усиление духовно- нравственного воспитания необходимо использовать накопленный дагестанской литературой потенциал для использования во внеурочной воспитательной работе образовательных учреждений:

- Читая произведения Ахмедхана Абу-Бакара, мы обращаемся к национально-региональным пластам художественной культуры, способным расширить горизонты представлений о целостной культуре Дагестана, опираясь на конкретные произведения Ахмедхана Абу-Бакара и примеры, приводимые в произведении, разбудить их историческую память;
- Благодаря произведениям Ахмедхана Абу-Бакара школьник погружается в отечественную историю и проникается её духовно-нравственными идеями, дополненными краткими сведениями из биографии писателя.

Мы назвали лишь часть проблем, естественно и закономерно возникающих в учебно-воспитательном процессе школы на современном этапе её развития именно в связи с совершенствованием воспитания. Из вышеизложенного видно, что без интенсивной разработки вопросов использования творческого потенциала национальной, художественной культуры, мы не сможем обеспечить успеха воспитательного влияния на подрастающее поколение.

Библиографический список

1. Абу – Бакар Ахмедхан. *Горцы на досуге*. Москва, 1979: 6 – 7.
2. Абу – Бакар Ахмедхан. *Собрание сочинений*. Т.1. Махачкала, 1997.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
4. Волков Г.Н. *Педагогика национального спасения. Избранные этнопедагогические сочинения*. Элиста: АПП «Джангар», 2003.
5. Горшкова В.В. *Диалог в образовании человека*. Санкт-Петербург, 2009.
6. Макаренко А.С. *Полное собрание сочинений*: в 8 т. Москва, 1987.
7. Омаров С.М. *Основы народной педагогики Дагестана*. Москва, 2000.
8. Путин В.В. *Российская газета*. 2018; 1. 03: С. 3.
9. Сафронова Е.М. *Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность: учебное пособие*. Волгоград: Перемена. 2003.

References

1. Abu – Bakar Ahmedhan. *Gorcy na dosuge*. Moskva, 1979: 6 – 7.
2. Abu – Bakar Ahmedhan. *Sobranie sochinenij*. T.1. Mahachkala, 1997.
3. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
4. Volkov G.N. *Pedagogika nacional'nogo spaseniya. Izbrannyye etnopedagogicheskie sochineniya*. 'Elista: APP «Dzhangar», 2003.
5. Gorshkova V.V. *Dialog v obrazovanii cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2009.
6. Makarenko A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 8 t. Moskva, 1987.
7. Omarov S.M. *Osnovy narodnoy pedagogiki Dagestana*. Moskva, 2000.
8. Putin V.V. *Rossiyskaya gazeta*. 2018; 1. 03: S. 3.
9. Safronova E.M. *Vospitatel'naya deyatel'nost' v sovremennoy shkole: orientatsiya na lichnost': uchebnoe posobie*. Volgograd: Peremena. 2003.

Статья поступила в редакцию 06.06.19

УДК 378

Alimsakayeva R.K., Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevesk, Russia), E-mail: alimsakayeva@list.ru

THE ROLE OF CLASSICAL LITERATURE IN THE CULTURAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS. The article analyzes a category of cultural development of students. The meaning of classical fiction is examined through an integral sociocultural world in which cultural values and value ideals are represented. It emphasizes the importance of studying classical literature as a means of introducing university students to the wealth of national and world culture. Emphasis is placed on the fact that the study of literature is a powerful means of shaping the cultural identity of future teachers, their ability to realize themselves as representatives of a particular cultural tradition. The author concludes that the study of literature is the most important means of familiarizing students of pedagogical high school to the wealth of national and world culture. At the same time, the study of literature is a powerful means of forming the cultural identity of students in the higher pedagogical school, their ability to recognize themselves as a representative of a particular cultural tradition, in a word, determines the very possibility of becoming a mature personality of the future teacher.

Key words: classical literature, cultural development, cultural identity, morality, spirituality, cultural meanings, artistic text.

R.K. Alimsakayeva, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: alimsakayeva@list.ru

РОЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируется категория «культурное развитие студентов». Рассматривается сущность классической художественной литературы через целостный социокультурный мир, в котором представлены культурные ценности, ценностные идеалы. Подчеркивается значимость изучения классической литературы как средства приобщения студентов вуза к богатству отечественной и мировой культуры. Делается акцент на том, что изучение литературы представляет собой мощное средство формирования культурной идентичности будущих педагогов, их способности осознать себя представителем конкретной культурной традиции. Автор делает вывод о том, что изучение литературы является важнейшим средством приобщения студентов педагогического вуза к богатству отечественной и мировой культуры. Одновременно изучение литературы представляет собой мощное средство формирования культурной идентичности обучающихся в высшей педагогической школе, их способности осознать себя представителем конкретной культурной традиции, словом, определяет саму возможность становления зрелой личности будущего учителя.

Ключевые слова: классическая литература, культурное развитие, культурная идентичность, нравственность, духовность, культурные смыслы, художественный текст.

Культурное развитие студента вуза представляет собой сложный и многоплановый педагогический процесс, в содержательном плане качественно определяемый уровнем сформированности у личности обучающегося в высшей педагогической школе целостной эмоциональной и когнитивной сфер, обуславливающих его осознанную принадлежность к определённой национальной (и сверхнациональной) культуре. При этом социально-психологический фундамент культурного развития обучающегося в высшей школе обусловлен осознанием будущим педагогом того, что он в социуме будет существовать как носитель и хранитель тех или иных культурных ценностей, которые он будет использовать в качестве источников культурного развития своих воспитанников.

В целом формирование культурной идентичности личности осуществляется в процессе интериоризации ценностей социокультурного мира, интеграции человека в «свою» объективно существующую духовную культуру, в том числе средствами классической литературы. Овладение классическим литературным наследием существенно расширяет культурные горизонты личности. Классическая художественная литература представляет собой целый социокультурный мир, в котором в наивысшей степени представлены культурные ценности, ценностные идеалы, являющиеся высшими императивными образцами должного человеческого поведения. Мир классической литературы, по сути своей, является питательной средой духовности, а духовно-нравственное воспитание личности, в свою очередь, во многом обусловлено приобщением человека к классической литературе. Таким образом, изучение классической литературы студентами высшей педагогической школы, вне всякого сомнения, в настоящее время является в особенной степени актуальным [1 – 12].

Приобщение студентов педагогического вуза к классическому литературному наследию становится наиболее значимым в условиях духовного кризиса, который в настоящее время негативно влияет на развитие российского общества и отечественной культуры. Наиболее существенные признаки обозначенного кризиса проявляются в значительной утрате (в первую очередь российской молодёжью) базовых нравственных ориентиров [1], а также переориентации молодых людей с традиционных для отечественной культуры и соответствующего миропонимания духовных ценностей на материальные, сугубо прагматические. Также в настоящее время является очевидным следующий факт: в российском социуме произошла существенная культурная трансформация идеалов культуры нашего Отечества в чуждые для отечественных традиций аксиологические образцы массовой субкультуры Запада. Такая трансформация неизбежно порождает крайний негативизм, примитивизм, аморализм в массовом сознании подрастающего поколения. Так, В. Франкл в свое время отмечал: «В такое время как сейчас, время выраженного экзистенциального вакуума, основной целью образования является развитие у человека личностной способности, позволяющей ему в процессе жизни находить, понимать и внутренне принимать уникальные смыслы. Сегодня образование не должно придерживаться только традиций, оно должно обеспечивать развитие способности человека принимать суверенные аутентичные решения разноплановых жизненных проблем [12].

Мировоззренческие культурные потенциалы классической литературы отражаются в текстово-смысловой фиксации и соответствующей интерпретации целостной системы аксиологических ориентиров разнообразных форм коллективной общественной жизни, что, вне всякого сомнения, влияет на становление ценностно-мотивационной сферы личности студентов вуза. Художественные литературные тексты, в качестве достаточно устойчивых и отграниченных конструкций, обладают способностью к трансляции культурной информации из одного культурного контекста в другой. Естественно, такой способностью обладают только классические долговечные литературные произведения: трансформируясь в ином культурном контексте такие произведения исполняют роль информанта, перемещённого в другую (современную) коммуникативную ситуацию, актуализируя при этом скрытые прежде потенциалы своего кодирующего механизма. Подобное «перекодирование самого себя» в соответствии с новыми социокультурными ситуациями выстраивает соответствующие аналогии между знаковым поведением студента и смыслами классического литературного произведения [10, с. 132].

Литература в качестве гуманитарной учебной дисциплины обеспечивает возможность студентам педагогического вуза воспринимать абсолютные нрав-

ственные императивы, развивая при этом мировоззренческую сферу своей личности. Как одно из значимых культурных явлений литература акцентирует внимание обучающихся в первую очередь на социокультурной, духовной жизни человека: все, что в современности считается фундаментальными социальными проблемами, в свое время для всех художественных деятелей представлялось (именно, по сути, их художественного творчества) исходными от единственной самой глобальной (для самих художников) проблемы – проблемы духовно-нравственной жизни человека» [7].

Классические литературные произведения аккумулируют в своей структуре художественных образов базовые духовные ценности, выстраданные человечеством на протяжении всей многовековой истории. Именно духовные ценности представляют собой фундаментальное средство культурной идентификации студентов педагогического вуза, соответствующего воспитания их личности. «Литература дает будущим педагогам важную возможность – возможность интегрировать в нравственную сферу своей личности специфическую «информацию» – ретроспективный духовный опыт поколений, отраженный в конкретных человеческих судьбах, переживаниях и чувствах» [1, с. 115]. Как полагает Г.М. Гогоберидзе, через понимание и личностное принятие классических литературных произведений будущие учителя соотносят и интерпретируют сущностные характеристики субъективной, внутренней культурной идентичности и, одновременно, осознать, всю социокультурную целостность родной литературы и общемировой классической литературы, при этом, ощущая не только свою этнокультурную идентичность, но и принадлежность ко всему человечеству» [3]. Классическая литература хранит в себе высшие культурные смыслы. Её назначение состоит в духовном собирании личности, в попытке познать тайну человеческого бытия, раскрыть загадки человеческих судеб с помощью смыслов фундаментальных аксиологических категорий – Свободы, Истины Добра и Красоты [6]. Литературное слово вкладывает в личность обучающихся код культурной самоидентификации и позволяет им преодолеть духовное сиротство, соответствующую беспомощность, отсутствие креативности и способствует сохранению и приумножению собственных духовных личностных потенциалов, а также пониманию студентами того, что «мир вовсе не борьба, не череда хищных случайностей» (В. Набоков «Благодать»). Отношение студентов вуза к классическому литературному наследию обуславливается значением литературных произведений для самосознания обучающихся, массового сознания народа, человечества, потому что «литература отражает в себе судьбы людей, всю сложность, противоречивость, трагичность человеческих отношений. Классическая литература – это сама жизнь с её многочисленными коллизиями и противоречиями, это тонкие грани психологии литературных героев, это творчество литературного автора, обуславливающее необходимость возникновения ответного творчества читателя» [8].

В.П. Зинченко, говоря о литературе как об искусстве слова, охарактеризовал её в качестве символического языка души. По мнению исследователя, в «эмоциональной памяти души хранятся общечеловеческие, внеисторические ценности и смысл, душа причастна к абсолютному, к истине, и при этом умудряется быть на границе прошлого и будущего, сохранять чувство времени, без которого она не может жить» [5].

Литературное произведение представляет собой художественную концепцию внутреннего мира автора, представленную в форме трех системно целостных структур: 1) мироощущения писателя, то есть его субъективно-ценностное, эмоциональное переживание социокультурного мира; 2) миропредставления автора как его чувственное восприятие социокультурного мира, способность воссоздавать его в воображении; 3) миропонимания, как установления автором причинно-следственных связей в мире, постижение его ценностей.

Таким образом, литературное произведение является идеальной художественной моделью мира литературного автора, специфическим прообразом, метасистемой, через смысловые грани которой преломляется и воссоздается обладающий эстетической и этической красотой определенный культурный универсум [2].

В настоящее время в литературной подготовке студентов вуза в неадекватной степени используются научные результаты историко-функционального изучения классического литературного наследия, накопленный материал об истории литературных произведений, позволяющий актуализировать своевременность лите-

ратурной классики. «Историческое существование литературных произведений в массовом сознании последующих поколений сопровождается трансформациями их смыслового содержания и смысловых интерпретаций (как смысловыми утратами, так и смысловыми приобретениями). С одной стороны, такое содержание воспринимается в меньшей степени напряженно и полно, чем современниками автора: непричастность жизненному, культурному и художественному «контексту» творчества затрудняет постижение художественного произведения. С другой стороны, ранее созданное литературное произведение по истечении исторического времени, на основе приобретенного социокультурного опыта, может пониматься и объясняться в содержательном плане более глубоко и обстоятельно [9, с. 138].

Эмоциональное, смысловое, ретроспективное содержательное поле, формирующее фундаментальную основу истинного литературного произведения, структурирует глубокий контекст для познания его эстетической и этической сущности. В этом плане, когда произведение литературы будет интеллектуально и чувственно пережито студентами вуза, результативно превратится в их субъективный личностный опыт, тогда и только тогда такое произведение трансформируется из объективно существующей культурной ценности в личностную ценность, проявится в виде значимого явления индивидуального сознания студентов, культурной единицы смысловой сферы их личности.

Процесс формирования культурной идентичности личности, определения студентами вуза своего места в социокультурном мире всегда обусловлен способностью обучающихся видеть, оценивать, наделять определенными смыслами как партнера по культурным отношениям, так и самого себя. Каждому человеку важно в жизненных отношениях осуществлять личностную рефлексию относительно коммуникативной позиции другого человека, стремясь раздвинуть границы субъективного знания о своей личности: «Мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей...». Мнение другого человека значимо для полноценной жизни личности: «я осознаю себя и становлюсь самим собою, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого. ... Важнейшие акты, конституирующие самосознание, определяются отношением к другому сознанию» [2, с. 300].

Литературное слово у М.М. Бахтина всегда рассматривается в трех измерениях: как нейтральное; как исходящее от других и, поэтому отражающее их (других) личностные смыслы; как свое собственное. Последние два понимания литературного изречения трактуются средствами экспрессивного коммуникатив-

ного механизма, который управляет конкретной коммуникативной ситуацией в культурной сфере литературного лингвистического поля. Исследователь отмечает: «хотя мы не в состоянии читать мысли партнера по лингвистической коммуникации, по тому, как его словесные конструкции влияют на нас, мы в состоянии их ощутить, прочувствовать их содержание. Мы в полной мере можем овладеть способностью преодолевать разрыв между тем, что является реальностью наших аффективных возможностей, и тем, что не входит в сферу нашего когнитивного контроля с точки зрения нашей позиции в той или иной интралингвистической реальности» [2, с. 132]. Это актуализирует точку диалогического взаимодействия, в которой происходит определенное столкновение между мерой свободы автора и читающего студента, их литературная интеллектуальная и эмоционально-чувственная борьба за возможность понимания, принятия смысловой позиции другого на основе уважения собственной личностной позиции. Но для этого наличие исключительно эмоционально-экспрессивной коммуникативной позиции автора и обучающегося уже явно недостаточно. В этом плане важно ориентироваться на необходимость использования рациональных средств преподавания литературы.

Б.А. Успенский актуализировал ряд смысловых граней, обуславливающих позицию автора в классическом литературном произведении. Наиболее значимая грань идеологическая, ценностная или оценочная. Литератор, обосновывая собственную художественную, мировоззренческую точку зрения воспринимает, а также эстетически и этически отображает мир в своей культурологической концепции [11, с. 22].

Таким образом, специфическое значение для литературного образования будущих педагогов имеет точка зрения автора. Авторское сознание можно охарактеризовать в качестве специфического целостного единства, совмещающего в себе определенную множественность различных противоречивых мировоззренческих позиций. Исходя из этого, познание художественного мира писателя студентами педагогического вуза представляет собой процесс открытия обучающимися микроконцепций литературных героев, прочувствования их жизненных противоречий и сложностей. В целом изучение литературы является важнейшим средством приобщения студентов педагогического вуза к богатству отечественной и мировой культуры. Одновременно изучение литературы представляет собой мощное средство формирования культурной идентичности обучающихся в высшей педагогической школе, их способности осознавать себя представителем конкретной культурной традиции, словом, определяет саму возможность становления зрелой личности будущего учителя.

Библиографический список

1. Акимов В.М. Что и как мы читаем. Заметки о «чтении» – полемические и субъективные. *Аврора*. 1987; 2: 114 – 125.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*: сборник избранных трудов. Москва, 1979.
3. Гогоберидзе Г.М. *Диалог культур в системе литературного образования*. Москва, 2003.
4. Жабичкая Л.Г. *Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности*. Кишинев: Штиинца, 1974.
5. Зинченко В.П. Размышления о душе и её воспитании. *Вопросы философии*. 2002; 2: 119 – 136.
6. Кантор В. *Русская классика или Бытие России*. Москва: РОССПЭН, 2005.
7. Карякин Ю. *Объективность законов нравственности. Достоевский, и канун XXI века*. Москва, 1989.
8. Левидов А.М. *Автор – образ – читатель*, 2 изд., доп. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1983.
9. Литературный энциклопедический словарь. Под общей редакцией В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редакторы: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. Москва, 1987.
10. Лотман Ю.М. *Семиотика культуры и понятие текста*. Избранные статьи в 3 т. Т. 1. Таллинн: «Александра», 1992.
11. Успенский Б.А. *Семиотика искусства*. Москва, 1995.
12. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва, 1990.

References

1. Akimov V.M. Chto i kak my chitaem. Zаметki o «chtivnii» – polemicheskie i sub'ektivnye. *Avrora*. 1987; 2: 114 – 125.
2. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*: sbornik izbrannykh trudov. Moskva, 1979.
3. Gogoberidze G.M. *Dialog kul'tur v sisteme literaturnogo obrazovaniya*. Moskva, 2003.
4. Zhabichkaya L.G. *Vospriyatie hudozhestvennoy literatury i lichnost'. Literaturnoe razvitiye v yunosti*. Kishinev: Shtiinca, 1974.
5. Zinchenko V.P. Razmyshleniya o dushe i ee vospitaniy. *Voprosy filosofii*. 2002; 2: 119 – 136.
6. Kantor V. *Russkaya klassika ili Bytie Rossii*. Moskva: ROSSP'EN, 2005.
7. Karyakin Yu. *Ob'ektivnost' zakonov nravstvennosti. Dostoevskij, i kanun XXI veka*. Moskva, 1989.
8. Levidov A.M. *Avtor – obraz – chitatel'*, 2 izd., dop. Leningrad: Izd-vo LGU, 1983.
9. Literaturnyj 'enciklopedicheskiy slovar'. Pod obschej redakciej V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaeva. Redkol.: L.G. Andreev, N.I. Balashov, A.G. Bocharov i dr. Moskva, 1987.
10. Lotman Yu.M. *Semiotika kul'tury i ponyatie teksta*. Izbrannye stat'i v 3 t. T. 1. Tallinn: «Aleksandra», 1992.
11. Uspenskij B.A. *Semiotika iskusstva*. Moskva, 1995.
12. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 377

Isakieva Z.S., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zulai-787@mail.ru
Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru

ABOUT THE NEED FOR THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article substantiates conditions for the functioning of the information and educational environment of the school, focused on the formation and development of students' research skills. In modern conditions of the usage of the new generation of the Federal State Educational Standards, students are required to master the specifics and contents of research activities. The student-researcher is largely focused on self-realization and creative self-development in educational activities, is ready to introduce innovative technologies in the educational process, and to organize pedagogical research in the strategy for solving set tasks.

Key words: schoolchildren's research activities, school information-educational environment, student-researcher.

З.С. Исакиева, канд. ист. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: zulai-787@mail.ru

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье обоснованы условия функционирования информационно-образовательной среды школы, ориентированной на формирование и развитие исследовательских умений учащихся. В современных условиях реализации ФГОС нового поколения к учащимся предъявляются требования, связанные с освоением специфики и содержания научно-исследовательской деятельности. Ученик-исследователь в значительной мере ориентирован на самореализацию и творческое саморазвитие в учебной деятельности, проявляет готовность к внедрению инновационных технологий в образовательном процессе, организации педагогических исследований в стратегии решения поставленных задач. В процессе исследования удалось выявить ряд педагогических условий, способствующих эффективной реализации целостного процесса формирования значимых исследовательских умений у учащихся, к которым мы отнесли необходимость реализации обучения с учетом, так называемой зоны творческого развития учащегося, реализацию личностно-ориентированного подхода в процесс формирования исследовательских умений, разработку и организацию трехуровневой системы обучения, наиболее оптимальное сочетание, как репродуктивных, так и творческих задач, логических и эвристических методов, направленных на решение задач, наполнение образовательного процесса разнообразными творческими ситуациями, формирование ситуаций совместного проведения продуктивной деятельности, рациональная диалогизация всего образовательного процесса.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность школьников, информационно-образовательная среда школы, ученик-исследователь.

При изучении исследовательской деятельности учащихся недостаточно ограничиться логикой, посредством которой достигается знание, необходимо также помнить и о том, что личность в процессе исследовательской деятельности выступает во всей полноте своей субъективности, присущими мыслями, волей, чувствами, мотивами, потребностями и установками [1 – 3].

При анализе мотивов исследовательской деятельности необходимо помнить о том, что они являются стимулами, которые тем или иным способом активизируют личность и придают определенное направление профессионально-педагогической деятельности.

Согласно мнению известного исследователя В.В. Королева, в роли основных элементов мотивационной структуры личности могут выступать разные виды мотивов. Например, познавательные мотивы, мотивы достижения личности, мотивы долга. Каждый из мотивов в свою очередь делится на так называемые подструктурные мотивы – внешние и внутренние.

Следует иметь в виду то, что заниматься исследовательской деятельностью нельзя заставить, так как эффективность такой деятельности будет весьма невысока. К исследовательской деятельности необходимо мотивировать личность, для чего необходимо создавать соответствующие условия.

При рассмотрении мотивов достижения необходимо помнить о существовании стандартов высокого мастерства, обуславливающие поведение индивида, индивидуальные реакции на успех и неудачи, радость и печаль, разочарование, неуверенность в своих возможностях и способностях или неуверенность в возможности успеха. С этих позиций руководитель школы направляет свою деятельность на раскрытие научного потенциала учителя, на выдвижение идей и их обсуждение, на участие в теоретических достижениях науки и практики, на накопление соответствующих доказательств с целью дальнейшей теоретической разработки концепции развития школы.

Согласно Л.Ш. Гамидову, под исследовательскими умениями мы будем понимать систему интеллектуальных, практических знаний, умений, навыков, которые необходимы для самостоятельного выполнения исследования [2].

Существуют различные решения в сфере управления системой программно-технологической реализации информационно-образовательной среды. Большую популярность среди них приобрела система управления обучением LMS (Learning Management System), наиболее часто употребляемая при создании предметной информационно-образовательной среды современного школы.

В рамках темы данного исследования, нами была выбрана динамическая обучающая среда Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), в большей степени благодаря своим функциональным возможностям, которые позволяют ей конкурировать с коммерческими LMS. Эта система предоставляет возможность реализовывать такую образовательную среду, которая содержит всю совокупность обязательных образовательных модулей.

Ещё одним значимым элементом курса является WIKI, благодаря которому становится возможным осуществлять совместную групповую работу учащихся над документами. Посредством простого инструментария WIKI, учащиеся свободно могут редактировать WIKI-статьи, обновляя и видоизменяя её содержание, осуществляя все действия совместно. Встроенный в WIKI редактор, предоставляет широкие возможности работы с текстом, включая вставку дополнительного материала, таблицы, рисунки и формулы.

Настройки Moodle позволяют осуществлять групповую работу, содержащую в себя двенадцать разнообразных WIKI-редакторов. В процессе осуществления коллективной работе педагог, посредством функции «История», может наблюдать за «вкладом» каждого учащегося в создании статьи и его оценки [3].

Согласно утверждениям, высказанным Я.А. Ваграменко, А.В. Хуторским, Н.В. Брановским, информационные технологии способны стать фундаментом проектирования новой развивающей среды и обучающего пространства, которые в ряде исследований получили названия «информационное образова-

тельное пространство» (ИОП) и «информационная образовательная среда» (ИОС).

ИОС – это система, основанная на применении компьютерной техники программно-телекоммуникационной среды и технологических средств, способствующая реализации содержательного наполнения качественным информационным обеспечением всех субъектов образовательного процесса [4].

ИОС включает в себя организационно-методические условия, совокупность, как технических, так и программных средств сохранения, обработки и передачи определенного характера информации, способствуя обеспечению оперативного доступа к значимой образовательной информации, и создавая потенциальную возможность для осуществления коммуникации педагогов и учащихся в целях наиболее эффективной реализации целей и задач образования и развития педагогической науки в целом. Таким образом, ИОС направлена на информационную поддержку образовательного процесса и управление образовательным учреждением, посредством информирования всех субъектов образовательного процесса о его ходе и полученных результатах.

Определены педагогические условия, способные обеспечить наибольшую эффективность формирования информационных исследовательских умений учащихся в условиях ИОС школы. Среди них выделены следующие:

- 1) учебно-методическое, научно-педагогическое и непосредственно практическое обеспечение образовательного процесса;
- 2) системное и поэтапное внедрение ряда образовательных блоков;
- 3) формирование ИОС общеобразовательной школы;
- 4) высокая степень информационной готовности учащихся к осуществлению креативной профессиональной деятельности;
- 5) реализация непрерывного повышения информационной компетентности всего профессорско-преподавательского коллектива по овладению инновационными методами и технологиями ИВТ и КТ;
- 6) формирование и дальнейшее развитие познавательных потребностей и личностной мотивации учащихся на повышение уровня сформированности исследовательских умений;
- 7) формирование значимых ценностных ориентаций, способствующих повышению исследовательских умений, формированию информационной культуры и компьютерной грамотности.

Особенным средством, имеющим достаточно неплохие показатели при формировании исследовательских умений и навыков, могут являться учебно-исследовательские задания (УИЗ). УИЗ можно объединять в группы, компоновать, объединять по тем или иным показателям, в зависимости от конечной цели и задач.

Традиционно в комплекс УИЗ входят задания различных видов (тактические, оперативные, элементарные), типов: по характеру функций (гностические, проектировочные, конструктивные, интегральные); и по уровню сложности (базовые, повышенные, углубленные).

Содержательное наполнение тактических заданий в первую очередь направлено на развитие и дальнейшее формирование у учащихся комплексных исследовательских умений, каждое из которых структурно содержит в себе ряд частных более мелких исследовательских умений, освоение которыми способно обеспечить решение блока оперативных УИЗ.

Непосредственно решение серии простых УИЗ предоставляет возможность учащемуся реализовывать на практике конкретные действия, входящие в состав частного исследовательского умения. Включение в комплекс УИЗ, способно создавать иерархическую выверенную практикой последовательность осуществляемых учащимся целенаправленных действий, которые способны обеспечить формирование частных, а в будущем обобщенных исследовательских умений.

Например, УИЗ 1 – предположить и обосновать индивидуальный план по освоению педагогического опыта деятельности педагога – учителя информатики.

Тип УИЗ, выступает в качестве интегрального и повышенного.

Вид УИЗ, определяется как задания, направленные на формирование у учащихся методических умений.

Основной перечень наиболее простых умений, которые необходимы для выполнения УИЗ, включает следующее: 1) умение разрабатывать планы различного вида (простой, сложный, развёрнутый); умение планировать деятельность по исследованию педагогического процесса по физике в школе; умение планировать деятельность по изучению педагогического опыта учителя информатики.

Тип УИЗ. Гностический, базовый. Вид УИЗ – задание, направленное на формирование у учащихся методических умений.

Перечень элементарных умений, необходимых для выполнения УИЗ: умение выбирать метод педагогического исследования; умение проводить педагогическое исследование в конкретном образовательном учреждении; умение давать оценку значимости использования статистических методов в педагогических исследованиях; умение представлять результаты педагогического исследования в математическом и графическом виде; умение давать оценку результатам педагогического исследования [2].

В качестве показателей сформированности выступают полнота, прочность, осознанность и освоенность исследовательских умений.

С точки зрения технологического уровня обучения основными критериями сформированности рассматриваемых нами исследовательских умений мы отнесли: 1) направленность учащихся на ведения исследовательской деятельности (творческая внутренняя среда, способность к самореализации, готовность к самообразованию, способность к саморазвитию, научная самореализация); 2) характер непосредственного решения основных методических задач (осознанность, обобщенность, нестандартность решения задач).

Критериями сформированности исследовательских умений школьников на следующем – методологическом уровне, стали: отношение к исследовательской деятельности, степень практической готовности к её осуществлению, инновационная готовность к осуществлению исследовательской деятельности, а также стремлением учащегося к самосовершенствованию в сфере исследовательской деятельности.

Целью проведения поисково-теоретического этапа педагогического эксперимента стало выявление современного состояния проблемы формирования исследовательских умений у учащихся школы в практике образовательного процесса по информатике. Для наиболее оптимального достижения поставленной цели мы сформулировали следующие задачи:

- 1) определить, какие именно умения, формируемые у учащихся можно считать исследовательскими;
- 2) определить методы, основные формы организации и используемые средства обучения учащихся в условиях ИОС школы;
- 3) выявить основные действенные подходы, наилучшим образом способствующие формированию исследовательских умений у учащихся.

В целях решения обозначенных нами выше задач, мы провели анкетирование учащихся 10-11 классов МБОУ СОШ №28 г. Грозный, беседы и интервьюирование, результаты которых фиксировались в виде записи. Всего в анкетировании принимало участие порядка 97 респондентов.

Решение первой задачи осуществлялось посредством определения, что именно понимается под термином «исследовательские умения», для чего была использована анкета полуоткрытого типа. Проведённый нами по окончании анкетирования анализ результатов показал существенный разброс в понимании учащимися термина «исследовательские умения».

Результаты, полученные в ходе проведения экспериментальной части исследования и представленные на рисунке 1, наглядно демонстрируют, что именно учащиеся 10-11 классов МБОУ СОШ №28 г. Грозный подразумевают под исследовательскими умениями.

Порядка 15% учащихся определяют исследовательские способности как умение самостоятельно осуществлять деятельность, включающую в себя элементы исследования (столбец 1).

Около 11% считают их умением применять творческий подход в ходе выполнения учебных заданий (столбец 2).

Исследуемое понятие 9% учащихся рассматривают, как умение производить анализ, выдвигать гипотезы, описывая разнообразные процессы и явления окружающего мира (столбец 3).

Около 6% учащихся называют под исследовательскими способностями сочетание вышеперечисленных первого и второго компонентов (столбец 4), в то время как порядка 15% учащихся – сочетание первого и третьего компонентов (столбец 5), 7% – сочетание второго и третьего компонентов (столбец 6), а 22% сочетание сразу трех компонентов (столбец 7).

Под исследовательскими способностями понимают умение логически мыслить, осуществлять анализ ситуации, способность видеть проблемы и ставить цели, планировать самостоятельную работу порядка 6% учащихся (столбец 8), и не смогли дать какой-либо ответ на поставленный нами вопрос около 9% учащихся (столбец 9).

Согласно мнению всех учащихся, принявших участие в анкетировании, формирование исследовательских умений в ходе процесса обучения информатике актуально и необходимо, однако порядка 13% из них считают, что в школе не ставят и не решают такую задачу, а, по мнению 45% опрошенных, школа ставит, но не решает. Порядка 42% респондентов не смогли определиться с ответом вообще.

В ходе анкетирования нам удалось выяснить, что многие учащиеся испытывают значительные трудности в трактовании самой дефиниции «исследовательские умения» (около 48%), а половина учащихся имеют трудности в непосредственном определении уровня сформированности исследовательских умений (порядка 52%). Около 32% затрудняются при осуществлении подбора необходимого методического материала, способного помочь в формировании исследовательских умений.

Проведённое исследование показало, что большинство учащихся понимают значимость и необходимость формирования исследовательских умений,

Таблица 1

Инновационные педагогические технологии

Инновационные педагогические технологии	% от всех опрошенных
1. Компьютерные технологии обучения	61%
2. Обучение в сотрудничестве	41%
3. Проблемное обучение	40%
4. Уровневая дифференциация	39%
5. Разноуровневое обучение	29%
6. Игровые технологии	28%
7. Индивидуальный подход к обучению	23%
8. Проектное обучение	14%
Всего учащихся:	97 человек

которые на их взгляд выступают обязательным элементом выпускника средней школы. Однако необходимо отметить сформированный низкий уровень интереса учащихся к ряду видов деятельности, среди которых: работа с дополнительной учебной и учебно-методической литературой, самостоятельное решение учебных задач, выполнение индивидуальных заданий и т. д. Некоторая часть учащихся, принявших участие в опросе (28%) считала традиционные формы и общепризнанные методы процесса обучения низкоэффективными,

в том числе и при формировании исследовательских умений. Как один из возможных вариантов изменения сложившейся ситуации, учащиеся видят в активном внедрении в образовательный процесс инновационных педагогических технологий. В ходе анкетирования нам удалось выявить наиболее распространенные педагогические технологии, применяемые в обучении, результаты представлены нами в таблице 1.

В ходе констатирующего эксперимента (первый этап) были выявлены уровни сформированности исследовательских умений учащихся 10-11 классов МБОУ СОШ №28 г. Грозного, результатом которого стали следующие данные: «низкий» – 61%; «средний» – 31%; «высокий» – 8%, график приведен на рисунке 2.

Опрос учащихся позволил нам определить выраженные предпочтения учащихся в выборе форм, способствующих повышению уровня освоения исследовательских умений. При этом более половины участников опроса в свои предпочтения выделили факультативные курсы по ИКТ (73,5%). Порядка 16,5% учащихся предпочли самостоятельную работу с осуществлением периодических консультаций у известных специалистов, и порядка 38% ре-



Рис. 1. Категории трактовок учащимися термина «исследовательские умения»

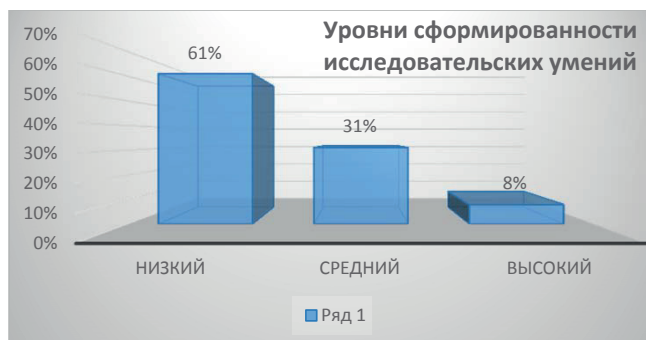


Рис. 2. Уровни сформированности исследовательских умений 10-11 классов МБОУ СОШ № 28 г. Грозного

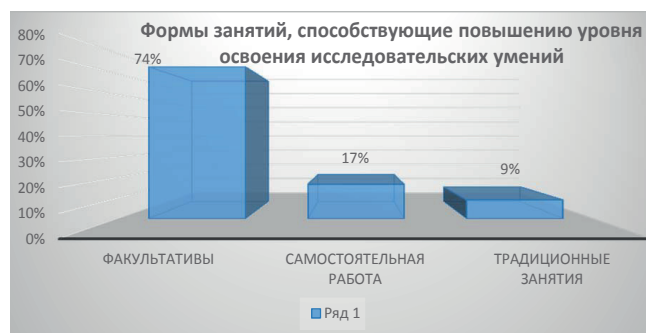


Рис. 3. Формы занятий, способствующие повышению уровня освоения исследовательских умений

спондентов выделили традиционные формы проведения занятий, осуществляемые посредством обмена опытом, изучение методических материалов, ранее подготовленных коллегами, рисунок 3.

Таким образом, полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты ярко свидетельствуют, что большинство респондентов обладают низким и средним уровнями сформированности исследовательских умений и навыков, и лишь незначительная часть учащихся (8% – 10%) продемонстрировали обладание высоким уровнем исследовательских умений.

В ходе исследования нам удалось выявить ряд педагогических условий, способствующих эффективной реализации целостного процесса формирования

значимых исследовательских умений у учащихся, к которым мы отнесли необходимость реализации обучения с учетом, так называемой зоны творческого развития учащегося, реализацию личностно-ориентированного подхода в процесс формирования исследовательских умений, разработку и организацию трехуровневой системы обучения, наиболее оптимальное сочетание, как репродуктивных, так и творческих задач, логических и эвристических методов, направленных на решение задач, наполнение образовательного процесса разнообразными творческими ситуациями, формирование ситуаций совместного проведения продуктивной деятельности, рациональная диалогизация всего образовательного процесса.

Библиографический список

1. Везилов Т.Г. Практическая подготовка магистров педагогического образования с использованием дистанционных образовательных технологий. *Материалы Всероссийской дистанционной педагогической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики»*. 2017: 23 – 29.
2. Гамидов Л.Ш. *Формирование исследовательских умений будущих бакалавров в условиях информационно-образовательной среды*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2018.
3. Садугаева Б.С., Усманов С.Р. Информационные и телекоммуникационные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 257 – 259.

References

1. Vezirov T.G. Prakticheskaya podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya s ispol'zovaniem distancionnykh obrazovatel'nykh tehnologij. *Materialy Vserossijskoj distancionnoj pedagogicheskoy konferencii «Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogiki»*. 2017: 23 – 29.
2. Gamidov L.Sh. *Formirovanie issledovatel'skikh umenij buduschih bakalavrov v usloviyakh informacionno-obrazovatel'noj sredy*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2018.
3. Sadulaeva B.S., Usmanov S.R. Informacionnye i telekommunikacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 257 – 259.

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 371

Kosenko V.N., postgraduate, Gzhe State University (Elektrozolyator, Russia), E-mail: kotsenko.vsv@gmail.com

THE CONCEPT OF "PATRIOTISM" AS AN INTEGRATIVE QUALITY OF PERSONALITY. Knowledge of history of one's country, region, town, its people, one's family helps to define a vital patriotic position. In other words, it contributes to formation of their own point of view, which determines the attitude of an individual to the issues of patriotic character. The work shows how the patriotic position determines one's behavior. Patriotic positions are regulated by social norms and stereotypes. They can be manifested in various social spheres in a form of rights and obligations and represent social statuses in relations with another person, collective, society, state. Patriotic positions created by the society are regulated by mechanisms of stratification of the society according to these criteria. Another component of patriotism as an integrative quality is a patriotic ideal, which is expressed in a patriotic prototype, a concept of perfection. The educational space of educational institutions contains a huge potential for the implementation of conditions conducive to the development of military-patriotic feelings and relations.

Key word: patriotism, youth, formation of patriotism, "image of the motherland", patriotic position.

В.Н. Коценко, аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизлятор, E-mail: kotsenko.vsv@gmail.com

ПОНЯТИЕ «ПАТРИОТИЗМ» КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Знание истории своей страны, края, города или села, своего народа, собственной семьи помогает определить жизненную патриотическую позицию. Другими словами, это способствует становлению собственной точки зрения, определяющей отношение личности к вопросам патриотического характера. Патриотическая позиция обуславливает и поведение человека. Занимаемые патриотические позиции регулируются социальными нормами и стереотипами. Они могут проявляться в различных социальных сферах в виде прав и обязанностей и представляют собой социальные статусы в связях с другим человеком, коллективом, обществом, государством. Созданные обществом патриотические позиции регулируются механизмами стратификации общества по этим критериям. Ещё одним компонентом патриотизма как интегративного качества являются патриотические идеалы, которые выражаются в патриотических прообразах, понятиях совершенства. Воспитательное пространство образовательных учреждений содержит огромный потенциал для реализации условий, способствующих развитию военно-патриотических чувств и отношений.

Ключевые слова: патриотизм, молодёжь, формирование патриотизма, «образ Отечества», патриотическая позиция.

Постепенная утрата нравственного сознания, а также девальвация духовных ценностей в молодёжной среде актуализируют вопросы патриотического воспитания. Получают широкое распространение такие нравственные качества

личности, как равнодушие, цинизм, агрессивность, эгоизм, национализм, неважное отношение к социальным институтам и государству в целом. Происходит разрушение не только семейных, но и национальных традиций, утрата

толерантности, которые нивелируют само понятие патриотизма. Наступательная вестернизация, оказывающая влияние на мировоззрение и стиль мышления подрастающего поколения, приводит к размыванию нравственных основ и традиционных ценностей.

Консюмеристическое отношение к жизни, пропагандирующее лёгкость бытия и постоянный поиск развлечений и удовольствий, снижает аксиологическую значимость патриотических чувств молодых людей. Подобная примитивизация внутренней, духовной жизни личности приводит к активному росту правонарушений, совершаемых подростками. Формальное отношение или же недостаточность внимания к проблемам формирования духовно-нравственных ценностей в общем, и патриотизма в частности, влечет за собой негативные процессы в обществе. А именно – распространение неформальных молодёжных субкультур, ограничивающих кругозор личности и обостряющих беспочвенные конфликты. Данные факты свидетельствуют об острой актуальности проблемы формирования патриотизма как интегративного качества личности.

Между тем, как отмечает И.А. Алёхин, проблема патриотического воспитания студенческой молодёжи в системе высшего образования не нова. Она имеет свою давнюю историю, связанную с развитием политики, культуры, экономики и так далее, что формирует содержание и направленность патриотического воспитания граждан [1].

В понимании «патриотизма» мы опираемся на термин, данный О.Е. Чуйковым, который выделяет в нём такую характеристику индивида, которая свидетельствует о принятии человеком национально-культурных ценностей своего народа и страны [2].

Говоря о таком качестве личности, как патриотизм, нужно отметить, что оно выражается не только в его мышлении и чувствах, но также и в поступках, поведении, и даже привычках. Интегативность патриотизма как личностного качества состоит в объединении множества сходных качеств, формирующихся на его основе.

Одним из таких качеств является патриотическое сознание личности. Процесс его формирования может быть представлен как целенаправленное воспитательное воздействие на сознание личности, т. е. на психическую активность человека как существа социального [3]. Говоря о формировании патриотического сознания, мы понимаем определённое влияние на формирующуюся систему взглядов, норм, мировоззренческих позиций, ценностных ориентаций, основанных на любви к Отечеству. Целесообразность поступков и мотивация поведения человека при различных обстоятельствах обусловлена степенью сформированности патриотического сознания, которое, в свою очередь, определяет его целостное отношение к своей стране, государственной политике, долгу Отечеству, внутренней потребности совершать поступки на благо Родины [4].

В процессе формирования патриотического сознания личности можно выделить несколько аспектов.

Онтологический аспект предполагает отражение в сознании человека тех общественных событий, которые касаются социального пространства в области жизнедеятельности личности в процессе её развития.

Гносеологический аспект нацелен на освоение культурно-исторического опыта развития страны и выражается в совокупности представлений о продуктах культуры, сформированности идеалов и символов, а также разнообразных феноменов духовности.

Аксиологический аспект ориентирован на интериоризацию человеком выработанных обществом ценностей, преломленных через призму духовности личности. Данная сторона процесса формирования патриотического сознания проявляется в личностном понимании и принятии общественно-культурной значимости материальных объектов, социально-политических и духовных образований.

Аксиологический и гносеологический аспекты процесса развития патриотического сознания находятся в неразрывном единстве, формирующим субъективные образы социальной системы, в которой существует человек. Так формируется «образ Отечества», содержащий личностно-значимый оценочный компонент, отражающийся в сознании человека в виде социальных чувств и духовных переживаний.

Можно сказать, что в патриотическом сознании сочетаются знания о собственных генетических истоках с ценностно-смысловым осмыслением общественных явлений. Этому качеству личности присуща готовность к созиданию и защите родной страны.

Тесно взаимосвязано с патриотическим сознанием национальное самосознание личности. Исследовавшие русское национальное сознание Т.И. Бонкало и Е.А. Петрова рассматривают его как особенное социально-психологическое явление понимания личностью своей и другой национальности, а также мыслей, чувств и действий, связанных с эмоциональным осознанием собственной принадлежности к определенной этнической общности [5]. Говоря о национальном самосознании, нужно отметить, что оно проявляется как в индивидуальном, так и в общественном сознании. Единство происхождения народа находит отражение в осознании национальной общности и самобытности. Если человек понимает и принимает свою принадлежность к определенной этнической общности, осознает её уникальное своеобразие, то можно сказать, что он обладает национальным самосознанием. Оно выражается в осознании отличительных особенностей своей общности. Этому сопутствует процесс одновременного объединения людей внутри этноса. Субъективно национальное самосознание может выражаться в

эмоционально-чувственном переживании человеком целостности и уникальности единства своей индивидуальности с конкретной нацией.

Ставя перед собой задачу целенаправленного развития патриотического сознания и национального самосознания, нельзя игнорировать роль имеющихся у человека патриотических знаний. А именно знаний фактов культуры и истории страны, народа, этноса, которые личность воспринимает как события своей истории, своей культуры. В данном контексте также уместно говорить о знании лучших традиций российского народа, о героических подвигах и борьбе не только в военное, но и в мирное время, о талантливых людях нашей страны, о нравственных качествах сынов Отечества. На степень сформированности патриотических знаний указывает знание и положительное отношение к геральдике родной страны: гербу, флагу, гимну. Подрастающему поколению нужно передать знания и глубинного смысла геральдических символов нашей Родины. Примером могут служить аксиологические смыслы, заложенные в цветовой гамме флага Российской Федерации, символизирующих миролюбие, веру и верность народа своему Отечеству, а также силу и пролитую кровь в борьбе за независимость нашей Родины.

Знание истории своей страны, края, города или села, своего народа, собственной семьи помогает определить жизненную патриотическую позицию. Другими словами, это способствует становлению собственной точки зрения, определяющей отношение личности к вопросам патриотического характера. Патриотическая позиция обуславливает и поведение человека. Занимаемые патриотические позиции регулируются социальными нормами и стереотипами. Они могут проявляться в различных социальных сферах в виде прав и обязанностей и представлять собой социальные статусы в связях с другим человеком, коллективом, обществом, государством. Созданные обществом патриотические позиции регулируются механизмами стратификации общества по этим критериям.

Еще одним компонентом патриотизма как интегративного качества являются патриотические идеалы, которые выражаются в патриотических прообразах, понятиях совершенства.

Патриотические ценностные ориентации как составляющая часть патриотизма в целом вплетены в ценностно-смысловой и мотивационный ряд других ценностей: общечеловеческих, социоцентрических или конкретно-социальных, индивидуальных. Ценностные ориентации не могут находиться в постоянной статичности, им присущ динамический характер. На них оказывает влияние множество факторов в процессе социализации личности и усвоения ею общественного опыта. Патриотические ценностные ориентации находятся в неразрывном единстве с патриотическими установками и убеждениями. Предрасположенность человека к определённого рода общественно-патриотической активности указывает на его патриотические установки. А на основе приобретенных знаний формируются патриотические убеждения человека. Эти убеждения, с психологической точки зрения, можно представить как осознаваемые мотивы и потребности, побуждающие совершать определенные действия в соответствии с патриотическими ценностными ориентациями. Личностное отношение человека к собственным поступкам, действиям, поведению связано с твердой уверенностью в подлинности патриотических принципов, которыми он руководствуется в жизни. Упорядоченная таким образом совокупность философских, политических, культурно-ценностных и иных взглядов и убеждений выступает как мировоззрение человека.

Затрагивая понятие мировоззрения, мы понимаем его, во-первых, как систему мышления, в которой каждый предмет, каждая концепция, каждое эмоционально-личностное переживание и разнообразные отношения, с которыми мы сталкиваемся в жизни, имеют свое место в определенной всеобъемлющей и взаимосвязанной смысловой структуре. Во-вторых, как особый способ освоения мира, который познается с точки зрения взаимоотношений с ним человека. В-третьих, как совокупность ценностных ориентаций, верований и убеждений. Патриотическая ориентированность миропонимания интегрируется в систему определенных взглядов и идеалов. Такие мировоззренческие принципы и идеалы непосредственно влияют не только на отношение человека к окружающим его людям и миру в целом, но и к самому себе как личности.

Формирование патриотически ориентированного мировоззрения как составной части патриотизма можно рассматривать с различных позиций. Так зарубежные исследователи S. Miedema и G. Bertram-Troost анализируют данное качество в образовательном, политическом, духовно-нравственном аспектах [6]. Мировоззрение человека начинает закладываться с детства. При этом оно формируется стихийно, испытывая влияние множества факторов, таких как средства массовой информации, различные социальные институты. Целенаправленно же патриотически ориентированное мировоззрение личности можно сформировать в процессе воспитания и обучения.

Патриотически ориентированное мировоззрение проявляется в социально-позитивных проявлениях: патриотическом отношении и поведении. Деятельностный аспект патриотизма является определяющей, т.к. именно социально-позитивная патриотическая деятельность преобразует чувственные переживания в конкретные социально-значимые поступки.

Таким образом, кризисность морального состояния общества и патриотического мировоззрения молодёжи свидетельствуют о нерешенности и обострении проблемы воспитания патриотизма. Современное образование и педагогическое сообщество всерьёз обеспокоено развитием социальных событий. Перед обществом на данном историческом этапе стоит важнейшая задача организа-

ции воспитательного пространства, способствующего развитию патриотизма как интегративного качества личности в процессе интериоризации базовых культурно-нравственных ценностей. Воспитательное пространство патриотической направленности имеет важное ценностно-смысловое наполнение в виде таких онтологических ценностей как природа, родители, Родина, родственники, народ.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что основой ценностных ориентиров современных молодых людей должны стать патриотические убеждения и мировоззрение, которые будут выражаться в особой любви к родной земле; державности; свободолюбии, готовности к сознательному самопожертвованию ради свободы Отечества; жизненной стойкости, отваге и мужестве; гордости и досто-

инстве русской нации; сочетаться с проявлением миролюбия и добрососедских отношений с другими народами.

Для воспитания особого духовно-нравственного отношения, любви подрастающего поколения к своему Отечеству, способствующего деятельному участию в труде на благо народа и государства, необходимо создание определенных условий. Воспитательное пространство образовательных учреждений содержит огромный потенциал для реализации условий, способствующих развитию военно-патриотических чувств и отношений. Однако для создания военно-патриотической направленности воспитательного пространства образовательного учреждения требуются профессионалы, готовые к его проектированию и реализации.

Библиографический список

1. Алехин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России. *Мир образования – образование в мире*. 2012; 3 (47): 22 – 31.
2. Чуйков О.Е. *Сущность патриотизма в контексте социально-гуманитарных наук*. Председатель оргкомитета – Емельянов Сергей Геннадьевич, д. т. н. 2016: 115.
3. Певцова Е.А., Клишина А.В. О некоторых аспектах правосознания адвокатов: историко-правовое исследование. *Право и образование*. 2014; 2: 144 – 156.
4. Сорокин С.А. Патриотическое сознание: сущность и специфика. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки*. 2009; 3: 148 – 153.
5. Бонкало Т.И., Петрова Е.А. Особенности национального самосознания современной молодежи. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2015; Т. 14; № 1: 5 – 11.
6. Miedema S., Bertram-Troost G. The challenges of global citizenship for worldview education. The perspective of social sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2015; Т. 17; № 2: 44 – 52.

References

1. Alehin I.A. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi v istorii Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; 3 (47): 22 – 31.
2. Chujkov O.E. *Suschnost' patriotizma v kontekste social'no-gumanitarnykh nauk*. Predsedatel' orgkomiteta – Emel'yanov Sergej Gennad'evich, d. t. n. 2016: 115.
3. Pevcova E.A., Klishina A.V. O nekotorykh aspektakh pravosoznaniya advokotov: istoriko-pravovoe issledovanie. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 2: 144 – 156.
4. Sorokin S.A. Patrioticheskoe soznaniye: suschnost' i specifika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*. 2009; 3: 148 – 153.
5. Bonkalo T.I., Petrova E.A. Osobennosti nacional'nogo samosoznaniya sovremennoj molodezhi. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2015; T. 14; № 1: 5 – 11.
6. Miedema S., Bertram-Troost G. The challenges of global citizenship for worldview education. The perspective of social sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2015; T. 17; № 2: 44 – 52.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 372

Kurbanova Z.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Makhachkala, Republic of Dagestan, E-mail: zaira2466 @ yandex.ru

ON THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INTEGRATION OF LITERATURE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN ON THE LESSONS OF LITERARY READING IN PRIMARY SCHOOL. This article reveals the problem of implementing the principle of integrating the literature of the peoples of Dagestan in the classes of literary reading in elementary school. This technology is actively being introduced into school programs and links a wide variety of subjects. We have attempted to unite the literary knowledge of younger schoolchildren, to promote their literary development (improvement of reading activity and development of literary and creative abilities), relying, first of all, on the establishment of interdisciplinary connections of different literatures, in order to present the literary process not as isolated parts, but as a whole in which all elements are interconnected and interdependent. Integration of national literatures organically integrates into the main concept of the teaching complex "School of Russia": the Russian school should become a school of spiritual and moral development and education of a citizen of our Fatherland.

Key words: intradisciplinary and interdisciplinary integration, interdisciplinary communication, literary genres, integrative subjects, general scientific concepts, dialogue of cultures, moral development and upbringing.

З.Г. Курбанова, канд. филол. наук, доцент, старший научный сотрудник сектора родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466 @ yandex.ru

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье раскрывается проблема реализации принципа интеграции литературы народов Дагестана на уроках литературного чтения в начальной школе. Эта технология активно внедряется в школьные программы и связывает самые разные предметы. Нами сделана попытка объединить литературные знания младших школьников, способствующих их литературному развитию (совершенствованию читательской деятельности и развитию литературно-творческих способностей), опираясь, прежде всего, на установление межпредметных связей разных литератур, чтобы представить литературный процесс не как разрозненные части, а как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Интеграция национальных литератур органично встраивается в главную концепцию УМК «Школа России»: российская школа должна стать школой духовно-нравственного развития и воспитания гражданина нашего Отечества.

Ключевые слова: внутрипредметная и межпредметная интеграция, межпредметные связи, литературные жанры, интегративные предметы, общенаучные понятия, диалог культур, нравственное развитие и воспитание.

В соответствии с модернизацией отечественного образования активно обсуждаются вопросы содержания школьного образования, переоценки учебного процесса, внедрения стандартов второго поколения, соответствия учебных программ уровню ФГОС, а так же изменения, касающиеся воплощения вышеперечисленного посредством применения новых технологий, методов и типов уроков. Одним из таких новшеств современной методики является интегрированный урок. Эта технология активно внедряется в школьные программы и связывает самые разные предметы. Интеграция знаний может выступать одним из путей повышения эффективности обучения в целом, и уровня познавательной активности в частности. Проблема реализации интегрированных уроков достаточно актуальна. Поэтому именно в начальных классах используются различные инновационные технологии ФГОС, предполагающие не только формирование у детей универсальных учебных действий (УУД), но и требующие от учителя компетентности, педагогического мастерства, рефлексивной составляющей своего самообразования.

Согласно классификации тенденций развития образовательных технологий, интегрированный урок относится к группе технологий «воспитания в процессе жизни», которая представляет собой стремление уйти от школярского подхода к образованию, крайней дифференциации предметного обучения и привести его в естественную органическую связь с жизнью. Интегрированным уроком называется любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных предметов. Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая главной, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины. Эти уроки могут объединять самые разные дисциплины как в полном их объеме, порождая интегративные предметы, а могут включать лишь отдельные составляющие содержание, методы.

2 строка – два прилагательных, описывающих это существительное
 3 строка – три глагола, относящихся к этому существительному
 4 строка – четыре существительных: два из них относятся к первому существительному, два – ко второму или смысловая строчка, относящаяся и к первому и ко второму существительному

5 строка – три глагола, относящиеся ко второму существительному
 6 строка – два прилагательных, описывающих второе существительное
 7 строка – существительное – антоним

Мама
 заботливая, любящая
 защищает, переживает, учит
 гнездо, сердце, мир, боль
 война, беды, несчастья
 страшный, жестокий
 Зло

Библиографический список

1. Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. *Литература народов Дагестана*. Книга для чтения в начальных классах городских школ. Ч. 10. Махачкала, 2009.
2. *Пособие для учителей общеобразовательных учреждений*. Сборник рабочих программ «Школа России» 1-4 классы. Москва. Просвещение, 2011.
3. Курбанова З.Г. *Патриотизм как фактор духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках литературы народов Дагестана*: Учебно-методическое пособие. Махачкала, 2017.

References

1. Magomedov G.I., Shurpaeva M.I. *Literatura narodov Dagestana*. Kniga dlya chteniya v nachal'nykh klassakh gorodskih shkol. Ch. 10. Mahachkala, 2009.
2. *Posobie dlya uchiteley obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Sbornik rabochih program «Shkola Rossii» 1-4 klassy. Moskva. Prosveshchenie, 2011.
3. Kurbanova Z.G. *Patriotizm kak faktor duhovno-nravstvennogo vospitaniya uchashihsya na urokah literatury narodov Dagestana*: Uchebno-metodicheskoe posobie. Mahachkala, 2017.

Статья поступила в редакцию 19.06.19

УДК 37.013

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klinpsych@mail.ru

TRAINING OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST ON CREATING A PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT IN EMERGENCY SITUATIONS. The article deals with approaches to organizing the work of a practical psychologist to create a psychologically safe environment in emergency situations. The author gives a classification of emergency situations, which is associated with changes in living conditions of people and which affect the physical, mental and spiritual state of a victim. The article shows the basic conditions for the provision of effective psychological assistance in the action of natural, man-made and social disasters. To build an effective system of practice-oriented training of future psychologists requires a competence approach. The interactive study of the basic conditions, approaches, algorithms of the psychologist's activity in emergency situations, as well as the study of ways to prevent professional burnout will provide psychologists with the necessary knowledge and skills to effectively perform professional activities and at the same time maintain personal professional health

Key words: psychologist, emergency, team, victims, large-scale disaster.

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПО СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье рассматриваются подходы по организации деятельности практического психолога по созданию психологически безопасной среды в условиях чрезвычайных ситуаций. Автор приводит классификацию чрезвычайных ситуаций, которая связана с изменениями условий жизни людей и которые влияют на физическое, психическое и духовное состояние жертвы. В статье показаны основные условия оказания эффективной психологической помощи при действии в природных, техногенных и социальных катастрофах. Для построения эффективной системы практико-ориентированного обучения будущих психологов необходим компетентностный подход. Изучение в интерактивном режиме основных условий, подходов, алгоритмов деятельности психолога в ЧС, а так же изучение способов профилактики профессионального выгорания обеспечит психологов необходимыми знаниями и навыками для эффективного выполнения профессиональной деятельности и при этом поддержания личностного профессионального здоровья.

Ключевые слова: психолог, чрезвычайная ситуация, команда, пострадавшие, масштабные катастрофы.

Чрезвычайная ситуация – выходящая за пределы обыденной жизни экстремальная ситуация. Работа по оказанию психологической помощи жертвам (детям, молодежи, взрослым и пожилым) экстремальных и постэкстремальных обстоятельств требует не только знания и понимания типологии протекания психических состояний в этих ситуациях, не только умений диагностики психических состояний жертв и умений оказания психологической помощи пострадавшим, но также включенности психолога в целостное концептуальное видение особенностей развития и бытия человека как личности.

Ученые [1 – 4] предлагают следующую классификацию чрезвычайных ситуаций, которые связаны с изменениями условий жизни людей в больших масшта-

бах и которые влияют на физическое, психическое и духовное состояние жертвы. Речь идет прежде всего о природных, техногенных и социальных катастрофах, которые одновременно поражают определенную часть населения (табл. 1).

Все виды чрезвычайных ситуаций оказывают на человека такое воздействие, которое отражается на физическом и психическом состоянии, приводя к тяжелым последствиям.

Психологическая помощь в чрезвычайных ситуациях масштабных катастроф в наши дни должна осуществляться подготовленной группой специалистов в условиях организации работы единым координатором. Общая координация работы в экстремальных ситуациях – условие эффективного оказания психологи-

Таблица 1

Классификация чрезвычайных ситуаций

Природные катастрофы:	Техногенные катастрофы:	Социальные катастрофы:
землетрясения, цунами, наводнения, селёвые потоки, сход ледника, тайфуны и др., а так же другие препятствия непреодолимой силы и их последствия (масштабные эпидемии и др.).	аварии на атомных станциях, взрывы газа, авиа- и автокатастрофы и др.	военные действия, межэтнические конфликты, теракты, бандитские нападения, захват заложников и др.

ческой помощи. Работа в чрезвычайных ситуациях должна вестись в согласовании со всеми заинтересованными структурами и организациями, находящимися на территории масштабных катастроф.

Сообществу психологов знаком опыт стихийных порывов по оказанию помощи в чрезвычайных ситуациях.

Рассмотрим проблему подготовки группы психологической помощи в чрезвычайных ситуациях.

На основе изучения опыта психологов в условиях чрезвычайных ситуаций [1- 3], что формирование группы для работы по оказанию экспресс-помощи детям и взрослым, пережившим травматические события, должно вестись с учетом следующих условий.

1. Все члены группы должны быть профессионалами в области возрастной психологии и в психологии поведения человека в чрезвычайных ситуациях как в теории, так и в практике. В ситуации, когда жертва переживает травмирующее событие, работа психолога должна вестись с опорой на знания психических особенностей и возможностей каждого возраста.

2. Участники группы обязательно должны быть эмпатийными людьми. Работа с людьми, пережившими трагедию, находящимися в шоковом состоянии, пережившими горе потери, требует, помимо профессиональных качеств, простого человеческого сопереживания. Сопереживание – основное условие для установления контакта с человеком, пережившим трагедию, и для выведения его из состояния травматического и посттравматического стресса. [3].

При этом все члены группы обязательно должны быть выносливы – физически и психически. Это связано с тем, что в условиях ЧС графики работы и нагрузка не нормируются. Тем самым крайне важным является удержание всех членов коллектива в психической и физической норме. В результате умение регулировать свои физические и психические состояния для психологов, работающих в чрезвычайных ситуациях, особенно значимо.

4. Мотивация участия в психологической экспресс-помощи должна быть исключительно профессиональной. Мотив помощи людям, пережившим чрезвычайную ситуацию, пережившим горе утраты, – естественный мотив, свойственный нормально социализированному и нравственному человеку [2]. Профессионал должен осознавать, что при оказании помощи он будет действовать в заданной ситуации, часто непредсказуемой. Профессионал должен быть психологически включен в ситуацию психологической помощи. При этом все его чувства, мысли должны быть сосредоточены на людях, которым оказывается помощь, на их состояниях, проблемах.

Собственные амбиции психолога. Его собственные чувства и состояния во время работы с жертвами чрезвычайных ситуаций ни в коей мере не должны мешать исполнению профессионального долга. Притязания, находящиеся за пределами оказания помощи жертвам, должны быть подавлены. Надо помнить, что ты – профессиональный психолог, работающий для пострадавших и ради пострадавших.

Необходимо усвоить знания о возможных результатах работы психолога в условиях чрезвычайных ситуаций.

- Усилия могут принести успех, но могут быть и тщетны.

- Если состояния жертв вдруг будут явно улучшаться, то не следует обобщаться. Нужно знать, что улучшение состояния обеспечивается за счёт свойства психики человека к восстановлению как всякого живого существа. В этой связи оказание помощи жертвам с хроническими заболеваниями тела и психики требует больших усилий и профессионального вмешательства специалистов-медиков.

В то же время работа профессионального психолога может содействовать реальному восстановлению психики жертвы. При этом психолог помогает жертве справиться с травмирующими переживаниями, создаёт условия, благоприятные для реабилитации. При этом роль профессионального психолога можно уподобить роли катализатора в процессе восстановления жертвы чрезвычайной ситуации.

5. Для эффективной работы группы важно, чтобы каждый её член придерживался общих правил и не был индивидуалистом. В урочное время каждый делится с каждым своими достижениями и обсуждает неудачи. Для эффективной работы группы важны общие вечерние рефлексии: разбор сложных случаев, их анализ и обсуждение [1].

Каждый член сообщества психологов экспресс-помощи должен быть готовым работать самостоятельно в разнообразных проблемных ситуациях. Каждый отвечает за себя. Никто никем в процессе самой работы не руководит, не контролирует. Каждый один на один работает с психологическими проблемами конкретных людей и самостоятельно принимает решение.

В условиях психологической экспресс-помощи в чрезвычайных ситуациях деятельность психолога превращается в экстремальную профессию, рядоположенную с другими подобными профессиями [3].

6. Руководитель отвечает за общую стратегию оказания экспресс-помощи и тактику, ежедневно решая общие и ситуативные проблемы. При формировании группы важны две позиции: с одной стороны, изначально руководитель берет ответственность за состав участников на себя, с другой – каждый член группы сотрудничает с руководителем и одновременно берет ответственность на себя за свои действия.

7. Группа формируется исходя из ряда рациональных требований. Помимо профессиональных качеств практикующего психолога, важно правильно выбрать возрастную, гендерную и типологическую состав группы. Руководитель должен быть ориентирован на особенности физического и психического здоровья и выносливости каждого члена группы.

Психологи – практики, которые работают в реальных условиях чрезвычайных ситуаций считают, что группы экспресс-помощи как добровольческие команды следует готовить заранее. Добровольная готовность к миссии психолога в чрезвычайной ситуации содействует совместному обучению теории и практике оказания помощи. Функциональные отношения членов группы должны быть отработаны заранее исходя из потенциальных возможностей каждого.

Человек в нормальных и экстремальных ситуациях может вести себя совершенно по-разному. Экстремальные ситуации вызывают стресс, который выливается в разнообразные психические состояния [4; 5].

Психолог должен знать особенности возможных физических и психологических последствий, связанных с типологией чрезвычайных ситуаций, должен знать типы изменения состояния сознания, провоцируемые экстремальными ситуациями. Психолог должен уметь различить психические реакции на экстремальные ситуации и профессионально приступать к осуществлению психологической помощи.

В обязанности психологов государственных структур, входящих в систему Российской единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС), входит пролонгированная психологическая помощь, которая заключается в поддержке людей, пострадавших в чрезвычайной ситуации, и их родственников – в отсроченной перспективе, после возвращения к обычным, мирным условиям жизни. Подобная помощь и наблюдение будут крайне необходимы этой категории после их возвращения домой в состоянии психологической травмы или горя [6].

В процессе профессиональной подготовки психологов к деятельности в экстремальных ситуациях, авторы Д.Н. Церфус, Т.В. Иванова, М.В. Карагачева, Л.Е. Солянкина и др. [7] выделяют три основных направления в формирующейся системе практико-ориентированного обучения [2]:

Таблица 2

Ведущие направления подготовки психологов к деятельности в экстремальных ситуациях

№	Направления	Их содержание
1.	Первое направление	связано с формированием профессионального опыта обучающихся при погружении их в профессиональную среду в ходе учебной, производственной и преддипломной практики, а также с учетом полученного опыта курсантами при ликвидации последствий техногенных и природных чрезвычайных ситуаций (ЧС).
2.	Второе направление	предполагает использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности на основе использования возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин.
3.	Третье направление	сформулировано в деятельностно - компетентностной парадигме, в соответствии с которой практико-ориентированное образование направлено на приобретение, наряду с теоретическими знаниями, опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций. Это обеспечивается вовлечением обучающихся в деятельность, их активностью, формированием мотивации к изучению теоретического материала от потребности в решении практических задач

Компетентностный подход необходим для построения эффективной системы практико-ориентированного обучения будущих психологов.

На семинарских занятиях специальных дисциплин, посвященных работе психолога в экстремальных ситуациях на основе разбора негативных аспектов профессиональной среды необходимо добиваться понимания факторов, влияющих на деятельность в условиях ЧС. При этом необходимо сделать акцент на роли профессионально-важных качеств, обеспечивающих готовность будущего психолога к выполнению обязанностей в условиях ЧС. Так же необходим алгоритм и основные подходы деятельности при работе с пострадавшими в ЧС. При этом организация занятий в интерактивной форме позволит осмыслить уже имеющийся учебно-профессиональный опыт и проанализировать возможности использования данного способа в условиях профессиональной деятельности [7].

Таким образом, изучение основных условий, подходов, алгоритмов деятельности психолога в ЧС, а так же изучение способов профилактики профессионального выгорания обеспечит психологов необходимыми знаниями и на-

выками для эффективного выполнения профессиональной деятельности и при этом поддержания личностного профессионального здоровья (которое так же крайне необходимо для успешной профессиональной деятельности).

Библиографический список

1. Мухина В.С. Психологическая экспресс-помощь в чрезвычайных ситуациях масштабных катастроф. *Психология экстремальных ситуаций*. Под редакцией В.В. Рубцова, С.Б. Малих. 2-е изд., стер. Москва, 2008: 56 – 76.
2. Мухина В.С. Человек в экстремальной ситуации своей профессии. *Феноменология развития и бытия личности*. Москва–Воронеж, 1999: 335 – 542.
3. Мухина В.С., Хвостов К.А. Психологическая помощь в экстремальных ситуациях. II Всероссийский форум «Здоровье нации – основа процветания России». Москва, 2006: 87 – 89.
4. Петрова Н.Ф. Генезис проблемы психологической безопасности личности в зарубежных психологических теориях и концепциях. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 280 – 282.
5. Петрова Н.Ф. Специфика профессиональной мотивации работников экстремального труда. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4 (59): 186 – 188.
6. Пирогова Л.В. *Готовность психолога к работе в чрезвычайной ситуации*. Available at: cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-psihologa-k-rabote-v-chrezvychaynoy-situatsii
7. Церфус Д.Н., Иванова Т.В., Карагачева М.В. *Отражение и учет специфики представлений чрезвычайной ситуации обучающихся университета в преподавании дисциплины «Экстремальная психология»*. Available at: cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-i-uchet-spetsifiki-predstavleniy-chrezvychaynoy-situatsii-obuchayuschihya-universiteta-v-prepodavanii-discipliny
8. Солянкина Л.Е. Модель развития профессиональной компетентности в практикоориентированной образовательной среде. *Известия ВГПУ*. 2011; 1.

References

1. Muhina V.S. Psihologicheskaya 'ekspress-pomosch' v chrezvychajnyh situacijah masshtabnyh katastrof. *Psihologiya 'ekstremal'nyh situacij*. Pod redakciej V.V. Rubcova, S.B. Malyh. 2-e izd., ster. Moskva, 2008: 56 – 76.
2. Muhina V.S. Chelovek v 'ekstremal'noj situatsii svoej professii. *Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti*. Moskva-Voronezh, 1999: 335 – 542.
3. Muhina V.S., Hvostov K.A. Psihologicheskaya pomoshch' v 'ekstremal'nyh situacijah. II Vserossijskij forum «Zdorov'e natsii – osnova procvetaniya Rossii». Moskva, 2006: 87 – 89.
4. Petrova N.F. Genezis problemy psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti v zarubezhnyh psihologicheskikh teoriyah i koncepciyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 280 – 282.
5. Petrova N.F. Specifika professional'noj motivacii rabotnikov 'ekstremal'nogo truda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4 (59): 186 – 188.
6. Pirogova L.V. *Gotovnost' psihologa k rabote v chrezvychajnoj situatsii*. Available at: cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-psihologa-k-rabote-v-chrezvychaynoy-situatsii
7. Cerfus D.N., Ivanova T.V., Karagacheva M.V. *Otrazhenie i uchet specifiki predstavlenij chrezvychajnoj situatsii obuchayuschihya universiteta v prepodavanii discipliny «Ekstremal'naya psihologiya»*. Available at: cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-i-uchet-spetsifiki-predstavleniy-chrezvychaynoy-situatsii-obuchayuschihya-universiteta-v-prepodavanii-discipliny
8. Soljankina L.E. Model' razvitiya professional'noj kompetentnosti v praktikoorientirovannoj obrazovatel'noj seide. *Izvestiya VGPU*. 2011; 1.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 371

Sautieva F.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Fbilan@mail.ru

CHARACTERISTICS AND CONDITIONS OF USE OF FOLKLORE IN THE AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS. The article deals with characteristics of conditions of folklore use in aesthetic education of schoolchildren. The pedagogical conditions, forms and methods of familiarizing students to the works of folk art in the aspect of aesthetic education and development of artistic culture of schoolchildren are considered in detail. Ingush folk art is a unique tool for aesthetic education of school students. Folk aesthetic traditions of people, everyday life, customs, through which children are introduced to the national culture and art, carry specific artistic and decorative images, awakening aesthetic feelings and beliefs. Different types of creative activities captivate students, influencing feelings through the means of expression, stimulating the development of aesthetic orientation. Due to the aesthetic needs of the student, individual opportunities are manifested in the development of material and spiritual needs, pedagogical importance of such qualities in the life of the student occupies a significant place.

Key words: folklore, characteristics of conditions, folk art, aesthetic education of schoolchildren.

Ф.Б. Саутиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается характеристика условий использования фольклора в эстетическом воспитании школьников. Подробно рассмотрены педагогические условия, формы и методы приобщения учащихся к произведениям народного фольклора в аспекте эстетического воспитания и развития художественной культуры школьников. Ингушское народное творчество уникальное средство для эстетического воспитания учащихся школ. Фольклорные эстетические традиции народа, быт, обычаи, посредством которых дети приобщаются к национальной культуре и искусству, несут в себе конкретные художественные и декоративные образы, пробуждая эстетические чувства и убеждения. Различные виды творческой деятельности увлекают учащихся, воздействуя на чувства благодаря средствам выразительности, стимулируя развитие эстетической направленности. Благодаря эстетической потребности у школьника проявляются индивидуальные возможности в развитии материальных и духовных потребностей, педагогическое значение таких качеств в жизни школьника занимает значительное место.

Ключевые слова: фольклор, народное творчество, характеристика условий, эстетическое воспитание школьников.

На современном этапе в образовательной деятельности школ остро встает вопрос эстетического воспитания, возрождения народной культуры искусства, что возможно через изучение школьниками фольклора, грамотное использование произведений народного творчества в образовательном процессе.

При этом изучение традиционной культуры в большей степени способствует естественному развитию социума и использованию его педагогического потенциала в эстетическом воспитании школьников. Фольклор несет с собой, прежде всего порожденное народной культурой искусство устной традиции, вследствие чего важно осознать то, что делали предки, воспроизвести их жизнь и передать традиции следующему поколению. «В народном миропонимании присутствует убежденность в том, что прошлое содержит в себе вечные ценности, которые накладывают собой повседневность и бытовой уклад, песни и обряды, сказки и посло-

вицы, отношение человека к природе и к себе самому, представления о добре и зле, прекрасном и безобразном» [1]. Следовательно, в эстетическом воспитании необходимо использование народного поэтического творчества, исторических и былинных хороводных песен, обрядовых, лирических и других памятников народного творчества, которые несут в себе эстетические ценности, представляют собой образец эстетического отношения, выражения вечных идеалов и народных устремлений.

Важным в эстетическом воспитании школьников средствами фольклора является добиться у детей интереса и уважения к эстетическому и нравственному наследию предков. В значительной степени оно появилось в национальном художественном творчестве, конкретных приемах, ремеслах. Вот на такой основе, и необходимо строить эстетическое воспитание школьников.

С учетом специфики ингушского фольклора, используя результаты изучения просчетов и недостатков, имеющихся в сфере эстетическо-педагогического образования по данной проблеме, нами разработаны условия использования фольклора в эстетическом воспитании школьников.

Нами сформулированы следующие **педагогические условия**, способствующие эффективному эстетическому воспитанию школьников на основе устного народного творчества:

Таблица 1

Педагогические условия, способствующие эффективному эстетическому воспитанию школьников на основе устного народного творчества

№	Условие
1.	стимулирование интереса и эстетического отношения школьников к окружающей действительности;
2.	необходимость специального отбора содержания учебного материала по фольклору, декоративно-прикладному искусству для его последовательного изучения на уроках эстетического цикла, имеющего материальную вещественную основу и наличие исторического, эстетического и культурного признака, определяющего его ценностные качества и достоинства;
3.	изучение школьниками произведений фольклора, изделий декоративноприкладного искусства, знакомых в быту с раннего возраста, их назначение, т.к. всякое произведение народного творчества является оочеловеченным существом, несущим эстетическую мысль и чувство, информацию и энергию своего создателя;
4.	знакомство школьника с наследием культурных традиций с акцентированием внимания на роли и значении традиций в жизни народа, в повседневной деятельности и быту, а также сформированность у детей основы целостной национальной художественной культуры;
5.	создание творческой непринужденной атмосферы на уроке, эмоциональноэстетического настроя школьника к выполнению практической работы, способствовавших развитию его эстетической культуры;
6.	систематические постановки на уроках эстетического цикла художественнотворческих учебных задач, стимулирующих эстетическую активность школьника;
7.	сочетание систематического контроля изобразительной деятельности школьника с оказанием ему квалифицированной практической помощи;
8.	активный стимул и оценка практической работы школьника путем применения соревновательных элементов и анализа продукта деятельности;
9.	систематическая диагностика уровня интересующегося к деятельности с художественной и творческой эстетической направленности с целью корректировки учебно-воспитательного процесса;
10.	введение игровых элементов, в структуру урока, а также художественнодидактических игр, использование элементов соревнования, написание рефератов, сочинений, творческих работ, способствующих усвоению традиционной особенности национальной художественной культуры;
11.	использование на уроке эстетического цикла нового вариативного подхода к трактовкам подачи наглядных иллюстративных материалов, творческих и проблемных задач, которые активизируют интерес и внимание детей к фольклору.

Рассмотрим более подробно выше названные условия.

Основным условием проявления убеждения, вкуса, и в целом, эстетического сознания, в учебном процессе выступает развитие интереса школьника к учебному материалу, к произведениям устного народного творчества, восприятие национально-художественной культуры с познанием её ценностей. При этом следует развить у ребенка знаний народных традиций, которые тесно связаны с фольклором, способствующие эстетическому воспитанию.

Эстетическое воспитание школьника средствами фольклора должно быть организовано таким образом, чтобы обучить и воспитать возможно было не только на традициях народного искусства и творчества, но и на основе исторического технологического опыта народа, тем самым возродить и ввести в современное культурное пространство древнейшие виды наследия предков.

Особенно важно отметить совместную деятельность учителя и ученика, строящуюся на проявлении доброжелательности, оказании педагогической поддержки, творческой основе, межличностном отношении и духовном равенстве.

Каждому школьнику необходимо осознать себя уникальной личностью, приобщившейся к многолетней традиции, благоприятной эстетической среды вместе с наличием при коллективном сотворчестве для самовыражения, самосовершенствования и самоутверждения личности учащегося.

Каждый урок эстетического цикла должен вызывать интерес школьника, способствовать формированию его эстетического сознания, познанию и изучению особенности устного народного творчества.

Целенаправленные, систематизированные рассказы или беседы о устном народном творчестве способны активизировать внимание детей, учить их восприятию произведений фольклора, как источника знания и эстетического переживания. Беседу на уроках эстетического цикла следует сопровождать демонстрацией различных учебно-методических наглядных материалов (открыток, репродукций, произведений декоративно-прикладного искусства, иллюстраций).

Главная задача заключается в формировании у детей эстетического восприятия произведений фольклора в результате беседы и тесного контакта с ними.

Как отмечает Т.М. Разина, «фольклор существует образами природы – это один из источников вдохновения и учитель в сфере прекрасного» [2, с. 54].

Результаты нашего наблюдения в ходе исследования свидетельствуют о том, что изучение фольклора в школе как средства эстетического воспитания, испытывая определённые трудности, находится пока далеко не на должном уровне.

Если фольклор представлять предметом школьного изучения, то это, несомненно специфическое явление. В бесписьменной исторической эпохе прошлого, в которой фольклор возник и дал ростки, существовала особая система ценностей, в которой были сформированы многие фольклорные образы, отразившие мировосприятие древности.

Поэтому одним из главных условий в обучении учащихся процессу познания и понимания значимости произведений народного творчества является развитие у них способностей, подготовленности к верным эстетическим суждениям и оценкам.

По этому поводу С.Л. Рубинштейн заметил: «Главным мотивом сознательного учения, который связан с осознанием его задач, представляется естественное стремление подготовки к будущей деятельности и если учение – это опосредованное, совершающееся через овладение накопленного человечеством знания, познания мира, – интерес к знанию» [3, с. 80].

При этом следует отметить, что помимо традиционного фольклора важен и сам характер, система преемственности традиций, собранных из разнообразных исторических, бытовых, культурных центров, обязывает его быть доступным для каждого школьника в восприятии и познании. Однако, хотим отметить, что сегодня все эти положения далеко не в полной мере способствуют изучению учащимися значительного историко-культурного потенциала, который сосредоточен в фольклоре ингушского народа.

На основе эстетической потребности познания устного народного творчества ингушского народа у школьников возникают и развиваются эстетические интересы. «Интересы представляют собой особое отношение личности к предметам и явлениям, которое выражается в желании познать их» [4, с. 33].

Необходимым условием в эстетическом воспитании школьников средствами фольклора является отбор произведений устного народного творчества, материала для бесед на уроках эстетического цикла.

Именно поэтому мы в нашем экспериментальном исследовании стремились последовательно сформировать у учащихся знания наследия культуры с учетом основных закономерностей народного творчества, использовать историческую преемственность нравственного эстетического опыта фольклора в эстетическом воспитании школьников.

При этом мы отдавали предпочтение использованию проблемных ситуаций, в частности, проблемного метода обучения. Она предполагает постановку учителем перед учениками проблемной задачи и поиски эффективных путей её решения.

Осуществляя эстетическое воспитание школьников средствами ингушского фольклора, учитель на уроках в соответствии предполагаемыми нами дидактическими условиями может организовать экспериментальную работу по-разному.

Внедрение в уроки образцов материалов: считалки, сказки, песни, игровые песни, календарь будет являться эстетическим образованием, средствами фольклора.

В ходе достижения этой цели у школьников будут воспитываться чувство причастности к национальной культуре, развитие творческой личности: привитие детям любви и знаний к народному искусству, передача детям знаний основ народного творчества. Обучение фольклору должно строиться на освоении народно-художественного творчества и принципов фольклорного творчества.

Ингушское народное творчество уникальное средство для эстетического воспитания учащихся школ. Фольклорные эстетические традиции народа, быт, обычаи, посредством которых дети приобщаются к национальной культуре и искусству, несут в себе конкретные художественные и декоративные образы, пробуждая эстетические чувства и убеждения. Основные виды обучения средствами фольклора заключаются в следующем табл. 2:

Таблица 2
Реализация основных видов обучения средствами фольклора

Формы деятельности		
Слушание и разучивание фольклорных произведений	Использование фольклорных материалов, привезенных из фольклорных экспедиций	Проведение специальных занятий по народному и эстетическому творчеству

Различные виды творческой деятельности увлекают учащихся, воздействуя на чувства благодаря средствам выразительности, стимулируя развитие эстетической направленности.

При этом к фольклору следует относиться не как к застывшему явлению, а как к жизнестойкому и жизнеспособному источнику народной культуры. Сам фольклор и есть творческий организм, и поэтому главный принцип освоения фольклора – творческий характер, не имитация народного исполнения, не стремление к копированию этнографической подлинности, которая совершенно не свойственна детям и которая, к сожалению, сегодня преобладает в школах, а глубокое и серьезное проникновение в пласт народного творчества имя которому фольклор. Фольклор тем и уникален, что рождается и существует в среде народных мастеров и исполнителей для них самих. Умение перенять, не искажив сущности созданного мастером и является одной из главных задач в обучении детей. Здесь фольклор является эффективной формой раскрытия, раскрепощения личности, проявляющей самостоятельность.

Отсюда обучение фольклору должно быть живым, практическим, сохраняя при этом традиционные формы, вариативность, импровизацию. Используя все

это в обучении, можно сказать, что фольклор сохранит свою значимость, самобытную форму, синкретизм.

Рост этнического сознания в обществе накладывает свой отпечаток на внутренний мир подростка. В процессе учебы у него проявляется потребность больше узнать об эстетических традициях, художественных особенностях национальной культуры. Народное самодеятельное творчество привлекает учащихся, т.к. в нем они удовлетворяют духовные потребности, находят истоки естественного опыта народного формирования. Специфика художественного образования и эстетического восприятия состоит, прежде всего, в том, что она включает в сферу педагогического воздействия эстетическое чувство восприятия, образное представление учащихся, обогащает их, способствуя эстетическому воспитанию школьников. Вот почему важно включать в жизнь детей, в процессе обучения фольклору, разнообразные виды и жанры народного творчества.

Как показывает изучение опыта работы и научных исследований в области педагогического образования, именно здесь учащиеся могут проявить себя наиболее полно и реализовать свою творческую активность. По мнению Б.Т. Лихачева, «эстетическая потребность представляет собой устойчивую нужду в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания» [5, с. 23]. Благодаря эстетической потребности у школьника проявляются индивидуальные возможности в развитии материальных и духовных потребностей, педагогическое значение таких качеств в жизни школьника занимает значительное место. Эстетическое восприятие произведений устного народного творчества выступает как побудительная сила к эстетическому воспитанию. Так считает Г.Н. Волков. «Самостоятельная творческая деятельность», – отмечает Г.Н. Волков, – складывается из традиционных средств моральной и психологической подготовки детей к труду» [6, с. 22]. При этом нужно добиваться, чтобы школьник не был пассивным наблюдателем.

Библиографический список

1. Кияшенко Н.И. *Эстетика – философская наука*. Москва, 2005.
2. Разина Т.М. *Русское народное творчество*. Москва, 1970.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: В 2 т. Москва, 1989.
4. Кушаев Н.А. *Эстетическое воспитание младших школьников средствами искусства*. Москва, 2001: 38.
5. Лихачев Б.Т. *Педагогика*. Москва, 1996.
6. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Чебоксары, 1999.
7. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 304 – 305.
8. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 290 – 291.

References

1. Kiyashenko N.I. *'Estetika – filosofskaya nauka*. Moskva, 2005.
2. Razina T.M. *Russkoe narodnoe tvorchestvo*. Moskva, 1970.
3. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*: V 2 t. Moskva, 1989.
4. Kushaev N.A. *'Esteticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov sredstvami iskusstva*. Moskva, 2001: 38.
5. Lihachev B.T. *Pedagogika*. Moskva, 1996.
6. Volkov G.N. *'Etnopedagogika*. Cheboksary, 1999.
7. Radzhabov I.M., Sautieva F.B. Sovershenstvovanie koncepcii 'esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov sredstvami fol'klora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 304 – 305.
8. Sautieva F.B. Rol' narodnogo tvorchestva v povyshenii 'esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 290 – 291.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 378

Setrakov A.N., Head of Department of Special Disciplines, Volgograd branch of Rostov Juridical Institute of Russian Ministry of Internal Affairs, police colonel (Volgograd, Russia), E-mail: setrakov_2018_a@mail.ru

Karavaev E.S., senior teacher, Department of Special Disciplines, Volgograd branch of Rostov Juridical Institute of Russian Ministry of Internal Affairs, police major (Volgograd, Russia), E-mail: evgkaravaev@yandex.ru

Bagrov S.A., senior teacher, Department of Special Disciplines, Volgograd branch of Rostov Juridical Institute of Russian Ministry of Internal Affairs, police major (Volgograd, Russia), E-mail: Bugor_85@bk.ru

Morozov N.A., teacher, Department of Special Disciplines, Volgograd branch of Rostov Juridical Institute of Russian Ministry of Internal Affairs, police major (Volgograd, Russia), E-mail: morozov810@yandex.ru

EDUCATION PROFESSIONAL DUTY OF CADETS OF THE INTERIOR MINISTRY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. A professional duty is an important integrative characteristic of an employee of force organizations. In the process of education of professional duty of cadets of the Ministry of Internal Affairs is extremely important to use in the educational process examples of courage and heroism of the internal troops. For effective professional and personal development of cadets, it is necessary to change the socio-psychological properties and qualities of the individual, leading to a new level of development of motives of professional and personal growth, change the volume and ratio of fundamental and special knowledge, the development of professionally important qualities that can successfully adapt to professional activities. In this case, it is possible if the organization of the educational process will be an interaction of structural and functional components, to integrate professional, special, military-pedagogical and moral-psychological training of students of the University of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: cadets, professional duty, employees of Ministry of Internal Affairs, methods of education of professional duty.

А.Н. Сетраков, начальник каф. специальных дисциплин, Волгоградский филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», подполковник полиции, г. Волгоград, E-mail: setrakov_2018_a@mail.ru

Е.С. Караваев, ст. преп. каф. специальных дисциплин, Волгоградский филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», майор полиции, г. Волгоград, E-mail: evgkaravaev@yandex.ru

С.А. Багров, ст. преп. каф. специальных дисциплин, Волгоградский филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», майор полиции, г. Волгоград, E-mail: Bugor_85@bk.ru

Н.А. Морозов, преп. каф. специальных дисциплин, Волгоградский филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России», майор полиции, г. Волгоград, E-mail: morozov810@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА У КУРСАНТОВ СИСТЕМЫ МВД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Профессиональный долг – важная интегративная характеристика работника силовых структур. В процессе воспитания профессионального долга у курсантов системы МВД крайне важным является использование в учебном процессе примеров мужества и героизма сотрудников внутренних войск. Для эффективного профессионально-личностного становления курсантов необходимо изменение социально-психологических свойств и качеств личности, ведущих к новому уровню развития мотивов профессионального и личного роста, изменение объема и соотношения фундаментальных и специальных знаний, развития профессионально важных качеств, позволяющих успешно адаптироваться к профессиональной деятельности. В данном случае это возможно, если организация учебного процесса будет представлять собой взаимодействие структурных и функциональных компонентов, интегрировать профессиональную, специальную, военно-педагогическую и морально-психологическую подготовку курсантов вуза системы МВД РФ.

Ключевые слова: курсанты, профессиональный долг, сотрудники МВД, методы воспитания профессионального долга.

Профессиональный долг – это высокая и почетная обязанность военнослужащих и представителей силовых структур, вытекающая из объективных потребностей в защите своей страны, скрепленная государственно-правовыми требованиями и внутренними нравственными побуждениями. В свою очередь, в воспитательной практике крайне важно достичь максимального сближения норм долга с реальным уровнем нравственного поведения всего личного состава.

Моральная ценность объективного содержания профессионального долга заключается в том, что он подчинен решению самой высокой и справедливой задачи в условиях, когда проблема войны и мира становится актуальной, первоочередной проблемой нашего времени, а потребность в защите Отечества и мира придает профессиональному долгу такое значение, которое измеряется масштабами коренных интересов государства (населения страны) [1 – 9].

В вооруженных конфликтах, в действиях по защите правопорядка люди, преданные долгу, «забывают» обо всех других желаниях, кроме одного, которое становится единственно значительным и господствующим, – желания во что бы то ни стало выполнить долг. При этом процесс сближения долга и желания его выполнять крайне сложен. Данный процесс обостряется в ходе боевых действий, в процессе выполнения служебных заданий, связанных с риском. Это связано с тем, что под влиянием опасности крайне заостряется чувство самосохранения, возникает страх, тревога за свою жизнь.

В таких условиях особенно нетерпимы нерешительность сотрудника МВД, возникающие колебания между противоборствующими влияниями. Внутренний разлад между долгом и чувством самосохранения опасен не только тем, что преступники могут воспользоваться любым промедлением, но и тем, что затем может возникнуть дальнейшее ослабление внутренних сил, когда характер ослабляется, и сотрудник может стать заложником сложных обстоятельств.

При этом у сотрудника МВД с развитым чувством долга побеждает желание исполнять свои профессиональные обязанности, в независимости от того, связано это с риском для здоровья, жизни или нет.

На сотрудников МВД России возложено решение следующих задач: участие в борьбе с терроризмом; блокирование и уничтожение бандитских формирований; охрана важных государственных объектов; совместное участие с органами внутренних дел Российской Федерации в охране общественного порядка, обеспечение общественной безопасности и режима чрезвычайного положения; оказание содействия Пограничным войскам Федеральной пограничной службы Российской Федерации в охране государственной границы Российской Федерации и т. д.

В последнее время внутренние войска МВД России активно привлекаются к обеспечению безопасности работы МЧС РФ в зонах ликвидации последствий природного и техногенного характера.

Как следствие этого, к профессиональным и личностным качествам будущих офицеров системы МВД России предъявляются высокие требования. Они должны обладать высокой профессиональной компетентностью, способностью к решению сложнейших задач, оперативно принимать решения и находить оптимальные пути для их реализации. В этой связи формирование у курсантов вузов системы МВД России профессионального долга в процессе их профессиональной подготовки является актуальной задачей [8].

Как показывает изучение опыта, в процессе воспитания профессионального долга у курсантов системы МВД крайне важным является использование в учебном процессе примеров мужества и героизма военнослужащих внутренних войск.

Для эффективного профессионально-личностного становления курсантов необходимо изменение социально-психологических свойств и качеств личности, ведущих к новому уровню развития мотивов профессионального и личностного роста, изменение объема и соотношения фундаментальных и специальных знаний, развития профессионально важных качеств, позволяющих успешно адаптироваться к военно-профессиональной деятельности. В данном случае это возможно, если организация учебного процесса будет представлять собой взаимодействие структурных и функциональных компонентов, интегрировать военно-профессиональную, специальную, военно-педагогическую и морально-психологическую подготовку курсантов военного вуза МВД РФ [5].

Изучение опыта воспитания у курсантов профессионального долга показало, что высокую эффективность продемонстрировали следующие формы работы:

- проведение традиционных воинских ритуалов (вручение государственных наград; вручение краповых и зеленых беретов; вручение курсантам личного оружия и пр.;
- размещение информации о военнослужащих, награжденных за высокие результаты в служебно-боевой деятельности в стенной печати подразделений, войсковых СМИ, на ресурсах официальных Интернет-ресурсов ВВ МВД России;
- использование командирами подразделений курсантов и преподавателями личного примера воспитанности, ревностного отношения к военной службе;
- тематические вечера, посвященные Дню внутренних войск;
- работа по увековечиванию памяти военнослужащих погибших при исполнении воинского долга;
- организация деятельности музея боевой славы (истории) военного вуза;
- оказание содействия в деятельности ветеранских организаций МВД России;
- шефская помощь ветеранам;
- сотрудничество с религиозными и общественными организациями по месту дислокации вуза с целью совместного проведения мероприятий военно-профессионального воспитания курсантов;
- организация работы военно-патриотических (поисковых) клубов и отрядов;
- проведение в воинских частях дней открытых дверей для кандидатов на поступление в военный вуз и допризывной молодежи [1; 2].

Особую роль в работе по воспитанию воинского долга военнослужащих внутренних войск выполняют офицеры, как носители профессиональных компетенций и как пример добросовестного выполнения служебных обязанностей. Основа такого профессионально-личностного позиционирования закладывается в период обучения будущих офицеров в военном образовательном учреждении [3].

Заслуживающим внимания представляется мнение В.С. Остапенко, который рассматривает процесс вузовской подготовки курсантов системы МВД России с точки зрения неких фундаментальных и интегративных образований, которые могут отвечать за когнитивный контроль, планирование, организацию и управление профессионально важными качествами в условиях учебной деятельности курсанта ввиду того, что они выступают своего рода метакомпетенциями для будущего офицера [5].

Основными условиями, способствующими успешной деятельности субъектов образовательного процесса на данном пути являются:

- использование форм активного обучения курсантов с обязательным включением элементов современного опыта деятельности сотрудников МВД России;
- использование методик способствующих достижению высокого уровня интерактивности между преподавателями и курсантами в ходе учебных занятий;
- качественная организация и контроль стажировок и учебных практик курсантов и др.

В свою очередь, выявлена существенная важность формирования у курсантов устойчивых привычек ответственного профессионального поведения как одного из основных путей повышения эффективности воспитания профессионального долга у курсантов вузов внутренних войск.

Эффективная его реализация предполагает:

- исполнение (при необходимости) курсантами – старшекурсниками обязанностей командиров взводов (курсовых офицеров) на младших курсах обучения;
- привитие курсантам качеств воина-наставника; привлечение рядовых курсантов к выполнению обязанностей младших командиров;
- обеспечение условий для непрерывного формирования и развития у курсантов профессиональных навыков и др.
- создание условий для самосовершенствования личности курсанта как в условиях профессиональной подготовки, так и в последующей профессиональной деятельности, в том числе совершенствования морально – волевых качеств.

Самосовершенствование личности трактуется как явление, касающееся целостного изменения личности, а не улучшения отдельных её свойств и способностей [6]. Для самосовершенствования личности значимым является не мера развития каких-либо качеств личности, а их нравственное содержание, способность к образованию общечеловеческих моральных ценностей [7].

Значимое место среди основных путей повышения эффективности процесса воспитания профессионального долга у курсантов вузов внутренних войск занимает развитие у курсантов навыков волевой саморегуляции и стойкости при выполнении обязанностей службы в системе МВД.

Авторами (Алехин И.А., Большакова И.В., Морхинин А.М. и др.) установлено, что базовыми условиями использования навыков волевой саморегуляции и стойкости являются:

- обучение курсантов первичным психологическим методикам волевого саморегулирования и аутотренинга;
- регулярное исполнение курсантами индивидуальных заданий и поручений требующих осознанных волевых решений и поступков;

- выработка у курсантов выдержки и способности взвешенного принятия решений в процессе повседневной деятельности;
- совершенствование профессионального мышления курсантов системы МВД и способности принимать решения на основе этого мыслительного процесса и др.

Данные навыки позволяют более эффективно формировать профессиональный долг у курсантов МВД. Тем самым можно ещё раз констатировать, что профессиональный долг сотрудника МВД – это сложное интегративное образование личности, успешное формирование которого возможно лишь при одновременном воздействии на все сферы личности курсантов, и, прежде всего – морально-волевые.

Библиографический список

1. Морхинин А.М. *Воспитание профессионального долга у курсантов вузов внутренних войск МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
2. Морхинин А.М. Воинский долг как составная часть общественного долга. *Мир образования – образование в мире*. 2015; 2 (58): 261 – 265.
3. Алехин И.А., Федак Е.И., Морхинин А.М. Анализ научных и прикладных основ процесса воспитания воинского долга у курсантов вузов внутренних войск МВД России. *Глобальный научный потенциал*. 2016; 1 (58): 12 – 16.
4. Алехин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России. *Мир образования – образование в мире*. 2012; 3 (47): 22 – 31.
5. Воронина Т.Н., Лукьянов А.С. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств у курсантов вузов МВД России. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 6.
6. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Самара, 2008.
7. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А., Дроздова Н.В., Емельянова Л.А., Ларина Е.Н., Литвиненко Н.В., Маликова В.А., Маликова И.В., Рюмина И.М., Старобудцева Л.С., Степанова Н.В., Черняк Ю.А., Чикова И.В. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз*. Воронеж, 2010; Т. 29.
8. Большакова И.В. *Формирование готовности курсантов вузов внутренних войск МВД России к выполнению служебно-профессионального долга в процессе профессиональной подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.

References

1. Morhinin A.M. *Vospitanie professional'nogo dolga u kursantov vuzov vnutrennih voysk MVD Rossii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2016.
2. Morhinin A.M. Voinskij dolg kak sostavnaya chast' obshchestvennogo dolga. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2015; 2 (58): 261 – 265.
3. Alehin I.A., Fedak E.I., Morhinin A.M. Analiz nauchnyh i prikladnyh osnov processa vospitaniya voinskogo dolga u kursantov vuzov vnutrennih voysk MVD Rossii. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2016; 1 (58): 12 – 16.
4. Alehin I.A. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi v istorii Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; 3 (47): 22 – 31.
5. Voronina T.N., Luk'yanov A.S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no vaznykh kachestv u kursantov vuzov MVD Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 6.
6. Ajsuvakova T.P. *Pshologicheskie usloviya razvitiya refleksivnykh umeniy studenta – buduschego uchitelya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Samara, 2008.
7. Ajsuvakova T.P., Biktina N.N., Glazeva M.A., Drozdova N.V., Emel'yanova L.A., Larina E.N., Litvinenko N.V., Malikova V.A., Malikova I.V., Ryumina I.M., Starobudceva L.S., Stepanova N.V., Chernyak Yu.A., Chikova I.V. *Nauchnye issledovaniya: informatsiya, analiz, prognoz*. Voronezh, 2010; T. 29.
8. Bol'shakova I.V. *Formirovanie gotovnosti kursantov vuzov vnutrennih voysk MVD Rossii k vypolneniyu sluzhebno-professional'nogo dolga v processe professional'noj podgotovki*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.

Статья поступила в редакцию 06.05.19

УДК 37.01:39=512.19

Bakshish E.N., Taurida Academy, V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: evelina_bakshish@mail.ru

THE INFLUENCE OF NATIONAL TRADITIONS OF CRIMEAN TATAR ETHNOS ON GENDER EDUCATION OF A CHILD IN THE FAMILY. The presented work displays features of upbringing of a Crimean Tatar family. The important role of the family in the life of each person, as the first social institution of the individual, is shown. The dependence of gender education in the family on the folk traditions of the Crimean Tatar ethnos is analyzed and conditions for the gender education of the child in the family, which include the personal and gender characteristics of the parents, are indicated. The main folk traditions of the Crimean Tatar people, related to the gender education of boys and girls in the family, are revealed.

Key words: education, family, tradition, ethnos, gender, gender education, stereotypes, gender roles, national traditions, Crimean Tatar ethnos.

Э.Н. Бакиш, аспирант каф. педагогики, Таврическая академия (структурное подразделение), ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь; учитель начальных классов МБОУ «СОШ – д/с комбинированного вида № 6 с углублённым изучением английского языка», г. Симферополь, E-mail: evelina_bakshish@mail.ru

ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЭТНОСА НА ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА В СЕМЬЕ

В представленной работе показаны особенности воспитания в крымскотатарской семье. Показана важная роль семьи в жизни каждого человека, как первого социального института личности. Проанализирована зависимость гендерного воспитания в семье от народных традиций крымскотатарского этноса и указаны условия гендерного воспитания ребёнка в семье, к которым относятся личностные и гендерные характеристики родителей. Раскрыты основные народные традиции крымскотатарского народа, связанные с гендерным воспитанием мальчиков и девочек в семье.

Ключевые слова: воспитание, семья, традиция, этнос, гендер, гендерное воспитание, стереотипы, гендерные роли, народные традиции, крымскотатарский этнос.

С момента рождения ребёнка и вхождения его в человеческое сообщество, первым из которых является семья, протекает процесс социализации личности. Семья является средой, сохраняющей культурно-историческое наследие этноса, влияющее на формирование личности человека и становление его мировоззренческой позиции. В свою очередь жизненный уклад семьи определяют народные традиции и обычаи. Именно они в значительной мере обуславливают и этнические особенности гендерного воспитания ребёнка в семье. В полной мере вышеуказанное относится и к крымско-татарскому этносу.

Изучению народных традиций крымских татар посвящены работы:

- З.А. Алиевой (музыкально-педагогические традиции);
- З.Р. Асановой и М.А. Хайрулдинова (традиции нравственного воспитания);
- Л.С. Бекировой (национальные традиции и ценности);
- Э.Р. Зарединовой (традиции нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей);
- М.В. Иванниковой (традиции трудового воспитания); Л.И. Кадыровой (традиции морального воспитания);

З.И. Мустафаевой, А.Г. Тулегеновой (традиции семейного воспитания);
С.И. Харахады (традиции экологического воспитания).

Теоретический анализ обозначенных выше исследований позволил сделать вывод о том, что, несмотря на достаточное многообразие аспектов изучения педагогических традиций крымскотатарского этноса, народные традиции гендерного воспитания крымских татар не выступали в качестве специального предмета исследования до настоящего времени. Поэтому **целью данной статьи** явился анализ зависимости гендерного воспитания детей в семье от народных традиций крымскотатарского этноса.

Необходимо указать, что первый социальный институт каждого человека – это семья. Она принадлежит к различным этносам, хранит их историческую память, обычаи и традиции, передаваемые из поколения в поколение. В исторической памяти семейного воспитания отражены и традиции гендерного воспитания детей. Следовательно, изучение традиционного образа и уклада жизни крымскотатарской семьи позволяет выявить особенности гендерного воспитания.

Следует отметить, что вопросы и проблемы семьи касаются каждого человека. По мнению Ф.А. Мустаевой, данные проблемы «могут затрагивать самые различные социальные группы и слои населения – трудовые коллективы, соседские общины, молодёжь, взрослых, детей, пожилых и т. д.» [3, с. 110]. Устойчивость этого социального института имеет тесную взаимосвязь с социальной безопасностью и перспективами национального развития.

Согласно утверждению И.А. Давлиева, «семейные обычаи и традиции воздействуют на ребёнка настолько специфично, что просто невозможно подобрать им эквивалент» [2, с. 144]. К сожалению, по нашему мнению, до настоящего времени мало изучены педагогические традиции и обычаи, в которых закреплены этнические представления о маскулинности и феминности.

В своё время великий классик К.Д. Ушинский «исходил из того, что у всех великих народов есть своя национальная система воспитания, в основе которой лежит особый принцип, определяющий образовательную систему в её целом и сообщающий ей специфический характер» [6, с. 10]. Отсюда следует то, что воспитание имеет ярко выраженный национальный характер, в связи с чем нередко в педагогическом обиходе встречается понятие «национальное воспитание».

Из сложившейся многолетней истории крымскотатарского этноса, а также его традиций вытекают содержание, методы и средства национального воспитания. В свою очередь, народные методы воспитания – это способы целенаправленного воздействия старшего поколения крымскотатарского этноса (родителей, родственников, соседей, пожилых людей, коллег, общины и др.) на сознание и поведение подрастающего поколения, на формирование у них положительных нравственных качеств, на обогащение и передачу необходимого жизненного опыта.

Существует большое разнообразие народных методов воспитания. Они просты и доступны в применении, причём возможно использование некоторых методов во взаимодействии их друг с другом, так как только таким образом можно достичь желаемого эффекта и положительного результата в воспитании. В качестве своеобразных подсказок и рекомендаций к действию для молодых поколений с давних времён служили народные традиции и обычаи крымских татар. В своих трудах М.А. Хайруллинов, С.М. Усеинов отмечают: «традиционно-бытовую культуру крымских татар образуют не только обычаи ислама, но и остатки доисламских поверий и привычки прежней жизни, древние традиции и нововведения последних десятилетий. Многие бытовые поверья также являются руководством по этикету, поскольку почти любое из них подразумевает поведенческие рекомендации» [6, с. 15]. Следовательно, традиции и обычаи крымскотатарского народа оказывают влияние на формирование представлений, стереотипов, поведения подрастающего поколения и играют большую роль в воспитании личности ребёнка, в том числе его гендерных характеристик.

Согласно утверждению М.А. Хайруллинова под национальным воспитанием следует понимать «воспитание детей на культурно-историческом опыте родного народа, его традициях, обычаях, обрядах, многовековой воспитательной мудрости» [6, с. 11]. Безусловно, национальная система воспитания строится на основополагающих идеях семейного воспитания и народной педагогики, закреплённых в традициях крымскотатарского этноса.

Испокон веков в крымскотатарских семьях ценятся нравственные качества личности и, как указывает в своих исследованиях З.И. Мустафаева [4], одной из основных семейных традиций крымскотатарского этноса является уважение и авторитет родителей. Зачастую родительское слово является законом для подрастающего поколения. К примеру, даже женатый сын или замужняя дочь по-прежнему с большим уважением и особой внимательностью относятся к отцу и матери, их авторитет непререкаем.

Согласно семейным крымскотатарским традициям, к одному из наиболее главных нравственных качеств, принадлежащих представителям крымскотатарского народа, как отмечает А.Г. Тулегенова, относится национальное самосознание, которое заключается в «почитании предков и гордости за свой народ» [5, с. 119].

В работах А.Р. Аблитаровой говорится о том, что «гендерные стереотипы поведения берут свои корни из семьи, в которой родители выступают образцом социализации ребёнка в современном обществе, где основные понятия гендерной политики изменились и требуют соответствующего реагирования» [1, с. 5].

Таким образом, гендерные стереотипы лежат в основе семейного и гендерного воспитания ребёнка.

К важнейшим условиям гендерного воспитания ребёнка в семье относятся гендерные и личностные характеристики родителей, в том числе их гендерная идентичность, а также ролевые модели поведения, гендер ребёнка, представления родителей о том, какими качествами должен обладать ребёнок данного биологического пола. С моральными ценностями дети начинают знакомиться в семье, от родителей узнают и перенимают умение взаимодействовать друг с другом.

Анализ историко-педагогической, этнографической литературы, архивных материалов позволяет нам раскрыть основные народные традиции крымскотатарского народа, связанные с гендерным воспитанием в семье, дошедшие до наших дней.

К народным традициям гендерного воспитания мальчиков в крымскотатарской семье следует отнести:

- снюннет той;
- привитие любви к трудовым поручениям;
- приобщение сыновей с ранних лет регулярно по пятницам посещать мечеть (джами) для участия в коллективном намазе;
- воспитание ценностного отношения к своим родителям и старшему поколению;
- осуществление обряда жертвоприношения, в котором допускается участие только представителей мужского пола;
- посещение могил во время погребения умерших допустимо исключительно мужчинам;
- привлечение отцом (дядей, дедушкой) мальчиков к участию в состязаниях в виде турнира по борьбе («куреш»);
- жанрово-танцевальные сценки и игры с конными состязаниями;
- различные виды танца с палками, возможно, связанные с древними видами охоты и сражений;
- соблюдение норм и правил мужского поведения в коллективе;
- признаком плохого тона считаются ситуации, когда мужчины заходят в гости в дом, где определённый момент времени отсутствует глава семьи;
- привитие любви к крымскотатарским песням, в большей части которых воспет национальный герой – Алим айдамак. Его образ смелого, человеческого героя служит для детей примером для подражания.

Таким образом, традиции гендерного воспитания мальчиков в крымскотатарской семье обуславливают формирование и развитие нравственных, физических, духовных, моральных, эстетических качеств у будущих защитников и глав семей.

К народным традициям гендерного воспитания девочек в крымскотатарской семье следует отнести:

- приобщение матерями и бабушками будущих хозяек к народным ремеслам;
- привитие любви к трудовым поручениям;
- обучение народным ремёслам и промыслам;
- помощь матерям и уход за младшими братьями, сёстрами;
- обучение матерью, бабушкой, тётёй, сестрой согласно этике поведения;
- сохранение самобытной культуры и укрепление нравственных ценностей крымскотатарского этноса;
- воспитание уважительного отношения к мужской части семьи;
- девочка, как будущая мать, обретая семью после замужества, обязательно поддерживает культ отца;
- соблюдение обряда погребения: на похороны запрещено приходить и присутствовать в комнате, где находится умерший человек женщинам в положении и очень маленьким детям;
- приобщение к крымскотатарским народным танцам «Хайтарма», «Тым-тым», танец с платочком «Явлукъ оюн авасы», танец с кувшинами и т. д., которые формируют осанку и грацию представительниц женского пола, где девушки проявляют свою скромность, застенчивость;
- исполнение нежных и ласковых колыбельных песен «айнени»;
- сказания легенд с красивыми и преданными персонажами (одной из популярных легенд крымскотатарского этноса является легенда «Арзы кыз» про прекрасную и нежную девушку из Алупки. Арзы кыз несомненно является женским примером преданности своей Родине и своему этносу).

Таким образом, традиции гендерного воспитания девочек в крымскотатарской семье обуславливают формирование и развитие в большей мере нравственных, духовных и эстетических качеств у будущих матерей и хранительниц семейного очага, способных справиться с посильными задачами и обязанностями по домашнему хозяйству, искусно владеющих приемами рукоделия.

Важно понимать, что все указанные традиции воспитания детей в крымскотатарской семье взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, одна и та же традиция может сочетать в себе различные направления в воспитании (например: традиция обуславливает и физическое воспитание, и трудовое воспитание), передавая определённые ценности, позволяющие в комплексе формировать и развивать разностороннюю личность.

Таким образом, народные традиции крымскотатарской семьи оказывают влияние на формирование гендерных представлений, стереотипов и гендерного

поведения подрастающего поколения, играют значительную роль в становлении его гендерной и этнической идентичности, являются ценным историко-этнографическим источником, выступают одним из факторов гендерного воспитания

личности. С течением времени в условиях современных жизненных реалий в крымскотатарской семье происходит трансформация традиций гендерного воспитания.

Библиографический список

1. Аблитарова А.Р. Анализ гендерных стереотипов поведения в современной семье (на примере российской, украинской, крымскотатарской, еврейской, армянской семьях). *Теория и практика гендерных преобразований в Украине*. Материалы Крымской республиканской научно-практической конференции студентов и аспирантов, г. Симферополь, декабрь 2007 г. Симферополь, 2018: 4 – 10.
2. Давлиев И.А. *Социально-педагогические условия нравственного воспитания подростков на семейных традициях (На материалах Татарской АССР)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 1986.
3. Мустаева Ф.А. Социальные проблемы современной семьи. *Социологические исследования*. 2009; 7: 109 – 114.
4. Мустаева З.И. *Воспитание дошкольников средствами этнопедагогики в крымскотатарских семьях*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2001.
5. Тулегенова А.Г. Семья как фактор формирования этнической идентичности ребёнка (на примере крымско-татарской семьи). *Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*. Социология. Педагогика. Психология. Т.1 (67). 2015; 4: 114 – 120.
6. Хайруллин М.А., Усеинов С.М. *Этикет крымских татар. Эдепнаме*. Симферополь: ИД «Тезис», 2014.

References

1. Abilitarova A.R. Analiz gendernykh stereotipov povedeniya v sovremennoy sem'e (na primere rossijskoj, ukrainskoj, krymskotatarskoj, evrejskoj, armyanskoj sem'yah). *Teoriya i praktika gendernykh preobrazovanij v Ukraine*. Materialy Krymskoj respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i aspirantov, g. Simferopol', 2018: 4 – 10.
2. Davliev I.A. *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya npravstvennogo vospitaniya podrostkov na semejnykh tradiciyah (Na materialah Tatarskoj ASSR)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 1986.
3. Mustafeva F.A. Social'nye problemy sovremennoj sem'i. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2009; 7: 109 – 114.
4. Mustafeva Z.I. *Vospitanie doshkol'nikov sredstvami etnopedagogiki v krymskotatarskikh sem'yah*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2001.
5. Tulegenova A.G. Sem'ya kak faktor formirovaniya etnicheskoy identichnosti rebenka (na primere krymsko-tatarskoj sem'i). *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya. T.1 (67). 2015; 4: 114 – 120.
6. Hajrudinov M.A., Useinov S.M. *Etiket krymskikh tatar. 'Edepname*. Simferopol': ID «Tezis», 2014.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 371.3

Buklova N.E., postgraduate (4th year), Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: dibrova.nataliya37@gmail.com
Nebotova Yu.N., postgraduate (4th year), Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: n-a-d-e4k-a@mail.ru
Habarova N.V., postgraduate (4th year), Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: habarowanatalja@yandex.ru

WAYS OF ORGANIZATION OF DIALOGUES AT RUSSIAN LESSONS IN 5–7 GRADES. The article is dedicated to a question of how to organize dialogues at Russian lessons in 5–7 grades. The authors disclose relevance and value of work on dialogue at school. Different understanding of the concept "dialogue" is presented. In a broad meaning a dialogue is a form of speech communication by means of which the oral and written language in genres of a conversation, dispute, discussion, a debate submitted as the speech of two persons is expressed. In a narrow meaning it is a designation of one of types of texts. Dialogue as a form of the speech and reception of training has the high creative and developing potential as demands sharpening of a thought, harmony of form and content, resonant coincidence of questions and answers, the optimum argument and clarity of expression, unity emotional and rational. On the basis of dialogue the pupil investigates, opens cultural and historical sense of subject knowledge, entering the subject relations not only with participants of a research, but also with authors of texts, scientists, their works. The article reveals methodical conditions, methods, receptions of the organization of dialogue at Russian lessons for 5th / 7th-graders. It is proved that dialogue allows the teacher to pull together as much as possible scientific and educational knowledge and to realize search methods and methods of training. The recommendations offered in article are possible ways of organization of educational activity of pupils at Russian lessons.

Key words: dialogue, dialogical speech, speech form, methods of training, linguistic features.

Н.Е. Буклова, аспирант 4 курса, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» г. Армавир,
E-mail: dibrova.nataliya37@gmail.com

Ю.Н. Неботова, аспирант 4 курса, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир,
E-mail: n-a-d-e4k-a@mail.ru

Н.В. Хабарова, аспирант 4 курса, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир,
E-mail: habarowanatalja@yandex.ru

ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 – 7 КЛАССАХ

Данная статья посвящена вопросу организации диалога на уроках русского языка в 5 – 7 классах. Авторы раскрывают актуальность и значение работы над диалогом в школе. В работе представлено разное понимание понятия «диалог». В широком значении диалог – это форма речевого общения, с помощью которой выражается устная и письменная речь в жанрах беседы, спора, дискуссии, дебатов, представленная как речь двух лиц. В узком – это обозначение одного из видов текста. Также описаны типы диалога и его лингвистические особенности, рассмотрены вопросы языкового соединения реплик в диалогическом тексте, которые лежат в основе педагогической речи и представляют для учителя особый интерес. Диалог как форма речи и приём обучения обладает большим творческим и развивающим потенциалом, так как требует оттачивания мысли, гармонии формы и содержания, резонансного совпадения вопросов и ответов, оптимальной аргументации и ясности выражения, единства эмоционального и рационального. На основе диалога ученик исследует, открывает культурно-исторический смысл предметного знания, вступая в предметные отношения не только с участниками исследования, но и с авторами текстов, учеными, их трудами. В статье раскрыты и методические условия, методы, приемы организации диалога на уроках русского языка в 5 – 7 классах. Доказано, что диалог позволяет учителю максимально сблизить научное и учебное познание и реализовать поисковые методы и приемы обучения. Предложенные в статье рекомендации – это возможные способы организации учебной деятельности учащихся на уроках русского языка в 5-7 классах.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, форма речи, приемы обучения, лингвистические особенности.

«Жизнь по природе своей диалогична, жить – значит участвовать в диалоге, вопрошать, отвечать, соглашаться», – эти слова М.М. Бахтина являются базовыми в научных разработках о диалоге, диалоговых отношениях, обучении диалогу (М.М. Бахтин, Г.О. Винокур, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский; Н.Д. Арутюнова, Е.А. Быстрова, Т.Г. Винокур, Л.Н. Горобец, С.Ф. Иванова, И.А. Колесникова, М.Р. Львов, Е.В. Любичева, О.Б. Сиротина и др.). Вопросы языкового соединения

реплик в диалогическом тексте представляют для учителя особый интерес, так как, по мнению Л.Н. Горобец, «основу педагогической речи, как и педагогических отношений в целом, составляют диалоговые отношения, обеспечивающие реализацию идеи эффективного педагогического взаимодействия коммуникантов [1 – 7].

Начиная с античности, исследователи различали такие формы разговорной речи, как монолог, полилог и диалог. Диалогу как первичной форме речи отдают

предпочтение многие исследователи. Монолог, по их мнению, малоэффективен, а также он «неестественен с психологической точки зрения, ведь согласно теории коммуникации и речевых актов речь должна иметь адресата, всегда должно быть обращение к собеседнику», – пишет М.Р. Львов [6]. Это мнение является основополагающим при раскрытии понятия «диалог».

Определений диалога как формы речи много. Традиционные такие: «Диалог (от греч. беседа). 1. Процесс диалогического общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами. 2. Разновидность учебных текстов (диалогический текст)» [7]. Отмечаем, что во втором значении данного определения понятия «диалог» и «диалогическая речь» идентичны.

Л.А. Введенская даёт такое определение: «Диалог представляет собой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которого выявляется смысл речевого сообщения, то есть происходит развитие информации. Важным является понимание того, что диалог ведут между собой личности, обладающие определёнными намерениями» [1].

В приведённых определениях отмечено, что диалог – это форма речи, которая состоит из обмена высказываниями и репликами, он противопоставляется монологу.

В диалоге каждое сообщение рассчитано на интерпретацию собеседником и возвращением его в полном, обогащённом и изменённом виде для аналогичной обработки. Такое понимание идет ещё от греческого философа и риторика Сократа. Диалог, по Сократу, – это беседа, выступающая в виде исследования, диалектического разбора вопроса.

Выделены следующие типы диалогов: бытовой (характерно разнообразие обсуждаемых вопросов, простота, быстрый переход от темы к теме), деловой (характерен разговорный стиль речи, эмоциональность и экспрессивность), фатический (это обмен речевыми высказываниями для поддержания разговора), интервью (формально выражен цепочкой вопросов и ответов, чередующихся между собой).

Из сказанного следует, что диалог – это форма речи, которая состоит из обмена высказываниями и репликами. В диалоге каждое сообщение рассчитано на интерпретацию собеседником и возвращением его в полном, обогащённом и изменённом виде для аналогичной обработки. Говорящий, готовясь к диалогу, моделирует, анализирует предположительную реакцию аудитории на его речь. Таким образом, главной особенностью диалогической речи считаем реакцию слушателей, которая угадывается, предполагается. В научных исследованиях выделены и другие особенности диалогической речи [3].

Мы разделили их на лингвистические (диалогическое единство, эллиптичность, свёрнутость, сокращённость, свободная перестановка слов, частей фразы, изобилие речевых клише, ярко выраженная эмоциональность и др.) и нелингвистические (двусторонность, обмен репликами, непосредственная контактность, зависимость реплики каждого партнёра от речевого поведения другого, единство порождения и восприятия речи, тесная связь с ситуацией общения, использование невербальных средств общения, интонация, она помогает передать истинный смысл высказывания и выразить отношение говорящего к фактам и явлениям, о которых он сообщает. Элементы интонации – темп, тембр, паузы, логическое ударение – должны соответствовать теме, задачам речи).

Основной единицей диалога является диалогическое единство. Диалогическое высказывание может состоять из одного или нескольких сложных синтаксических целых, которые представляют собой сочетания нескольких предложений, образующих цельные по содержанию и грамматическому оформлению блоки, поэтому ему свойственна линейность. Под линейностью лингвисты понимают расположение элементов высказывания в виде речевой цепи, выражают линейность средства грамматической связи (местоимения, союзы, порядок слов, неполнота предложения и др.). Линейность позволяет раскрыть роль предложения – минимальной коммуникативной единицы. Роль эта может быть двойкой: предложения либо функционируют самостоятельно, либо являются составной частью целой группы. Следует учитывать, что большинство диалогов не существует в чистом виде, в них обнаруживается сложное разнообразие смешанных типов, на это указывал и В.В. Виноградов [2]. Поэтому отмечаем: проблема понимания сущности понятия «диалог» / «диалогическая речь» требует всестороннего изучения, в частности, вопросов о смешанных типах диалога, которые часто используют при обучении в школе.

Сегодня в школьной практике меняется направленность обучения: активно внедряются идеи антропоцентрического языкознания, что приводит к изменениям методических подходов обучения русскому языку, который средствами своего предмета способен образовывать, социализировать, воспитывать учащихся, формировать личность (Т.К. Донская, А.Д. Дейкина, Т.И. Вострикова, Н.А. Ипполитова и др.). Грамотная организация диалога позволяет педагогу максимально сблизить научное и учебное познание и реализовать поисковые методы и приемы обучения в 5 – 7 классах.

В методике выделены разные виды диалога: репродуктивный и продуктивный (Т.К. Донская), внутренний и внешний (Е.О. Галицких, И.А. Колесникова), диалог на равных и диалог с ведущей ролью одного из субъектов (И.А. Колесникова), диалог-познание, диалог-общение (З.С. Смелкова), диалог этикетный, диалог-побуждение, диалог-рас-

спрос, диалог-обмен мнениями (школьный учебник русского языка под ред. Н.М. Шанского 7 класс), «диалог культур», то есть взаимообогащение культур (школьный учебник под ред. Е.А. Быстровой) и др.

Нас интересует диалог как составная часть учебного процесса. Диалог как прием обучения – это взаимное общение по определенной теме с определенной целью, определенным образом структурированное. Диалог – это продуктивное обсуждение, имеющее в своей основе точно поставленные вопросы, направленные на совместный поиск правильных ответов. Существует мнение, что искусству диалога учить не надо. Если человек умеет говорить, значит, умеет и вести диалог, поэтому для начала диалога достаточно задать тему, а дальше все само получится. Мы не разделяем этого мнения, практика показывает, что диалог часто не складывается из-за неумения его вести, неумения начать и поддержать. Школьники нуждаются в указании им направлений развития диалога. Стратегические направления даются постепенно, не все сразу, причем не сами по себе, а вместе с темой диалога, тогда ориентиры, позволяющие проложить путь к познанию, не только осознаются, но и работают в конкретной ситуации. В опытно-обучении мы использовали карточки с типовыми заданиями, развивающими умения вести диалог.

Вариант I (для индивидуальной работы или работы в мини-группе)

1. Прочтите / прослушайте текст. Сформулируйте проблему.
2. Задайте вопрос, который позволит собеседнику высказать своё понимание сути проблемы.
3. Вслушайся в его слова, перескажите основную его мысль и задайте вопрос, способный выявить правильность твоего понимания.
4. Обдумайте услышанное и постройте вопросы, которые помогут собеседнику развить свою мысль.
5. Сделайте выводы.
6. Сформулируйте проблемы, которые так и не удалось решить.

Приведенные типовые задания использовали как элемент уроков открытия нового знания, актуализации знаний и общеметодологической направленности после / во время работы над теоретическим материалом, считая, что диалог в обучении формирует самостоятельность, ответственность, открытость, культуру жизненного самоопределения. Кроме того, в опытно-обучении мы использовали прием риторизации обучения, суть которого в организации такого диалогового общения, при котором диалог рассматривается как метод познания, как путь развития речи обучающихся за счет обусловленности ситуацией и как вид речи. Так, в 5 классе вводился материал по теме «Диалог как вид речи»; в 6 – основные отличия диалогической речи от монологической; в 7 классе – рассматривалась специфика компонентов ситуаций общения в диалоге бытового и делового характера. Речевые средства выражения коммуникативной цели говорящего в диалоге данного типа.

Педагогический диалог как метод обучения реализуется с помощью следующих коммуникативных приемов: разных подходов к объяснению / предъявлению / показу предмета речи; адресности речи учителя, который говорит всем ученикам и каждому в отдельности. «Урок тем и хорош, что Вове говоришь, а Ваня с Леной слушают. И понимают, что это не о них, но для них» (Шаталов В.Ф.).

В школьной практике чаще всего используются три типа диалога: сообщающий, эвристический и воспроизводящий. Эвристический – учитель в определенной последовательности задает вопросы, в том числе и проблемные, ответы на которые приводят учащиеся к самостоятельным выводам и формулировкам. Воспроизводящий – применяется на этапе закрепления, повторения, обобщения. Так, при изучении в 7 классе темы «Разряды сочинительных союзов по значению» эффективен эвристический диалог, реализующий проблемное обучение, он основан на получении учащимися новых знаний при решении теоретических и практических задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. В каждой из них учащиеся «вынуждены» самостоятельно искать решение, а учитель лишь помогает ученику. Учащимся было предложено проблемное задание (тема урока

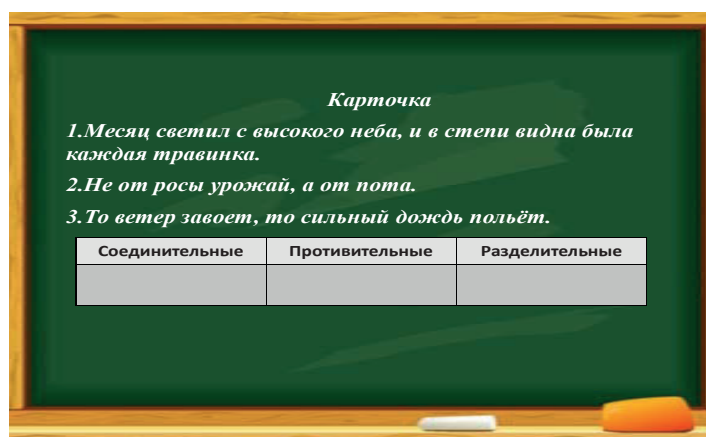


Рис. 1. Пример карточки с заданием

ещё не сформулирована, материал новый, планируется его «открытие»: разделить союзы *и, то, либо, однако, зато, или, а, также* на разряды. Семиклассники не смогли выполнить данное задание, так как для этого у них не хватало знаний. Чтобы решить, нужно выполнить ряд последовательных действий: 1) учащиеся определили, что эти союзы являются сочинительными. Это позволило поставить перед собой цель – узнать разряды сочинительных союзов; 2) чтобы достичь поставленной цели, необходимо выполнить задание (рис. 1).

3) путём эвристической беседы (то есть диалога учителя с учащимися, в процессе которого сами учащиеся находят решение обсуждаемой проблемы) учащиеся определили значение союза, которое он придаёт предложению, и заполнили таблицу (рис. 2).

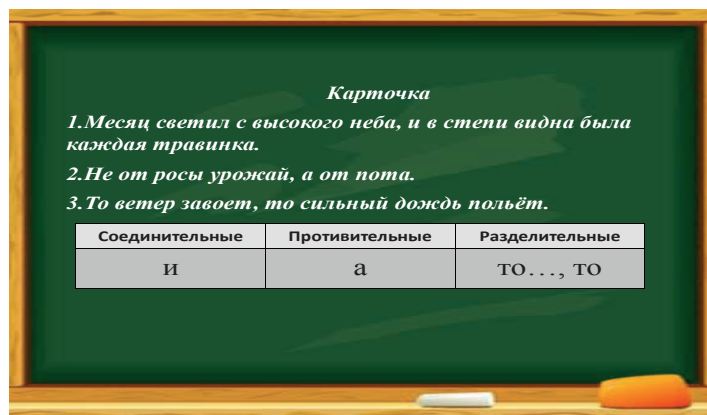


Рис. 2. Пример заполнения таблицы

4) учащиеся самостоятельно сделали вывод о том, что сочинительные союзы делятся на три разряда по значению: соединительные, разделительные и противительные. Ответ на проблемный вопрос был найден, но пробное задание не выполнено; 5) вновь обращаемся к пробному заданию. И теперь учащиеся без

ответили на них (правильно составленные, понятные вопросы помогают ученику дать полный и развернутый ответ).

При обучении диалогу эффективны и *риторические задачи, включающие видеозадачи и импровизационные задачи*. Риторические задачи (по Т.А. Ладыженской [5]) основываются на описании (предъявлении) всех значимых компонентов речевой ситуации: адресант – адресат – задача высказывания – содержание высказывания – форма и стиль. *Импровизационные задачи*, т. е. неподготовленные диалоги и монологи, развивают спонтанную речь (чаще это *работа над коллективным текстом* определенного жанра). Возможен *прием словесного рисования*, который позволяет вербально выразить возникший образ, фиксируя внимание на важных / необходимых деталях, развивает воображение. По словесной картинке, созданной учеником, учитель судит об адекватности образа авторскому замыслу, корректирует / не корректирует возникший в воображении ученика образ, ситуацию, картинку. Словесное рисование предполагает как описание статичной картины, как бы мысленно видимой иллюстрации к определенному фрагменту текста, так и *коллективный рассказ* (ученик продолжает и развивает высказанную предыдущим говорящим мысль). Процесс развития диалогической речи идет параллельно с совершенствованием коммуникативных умений учащихся (выделены, сформулированы и описаны Т.А. Ладыженской): осмыслить тему, определить ее границы; выразить основную мысль высказывания; умения собрать необходимый материал; группировать накопленный материал и располагать его в определенной последовательности; отбирать языковые средства в соответствии с условиями и задачами общения; исправлять, улучшать написанное.

Единого соотношения методов и приемов при обучении диалогу не существует, их выбор обуславливается особенностями класса, компетенцией учителя, поэтому необходимы новые модели обучения, учитывающие методические условия обучения диалогу.

Из сказанного делаем выводы: в широком понимании диалог – это форма речевого общения, с помощью которой выражается устная и письменная речь в жанрах беседы, спора, дискуссии, дебатов, представленная как речь двух лиц. В узком – это обозначение одного из видов текста. Диалог как форма речи и приём обучения обладает большим творческим и развивающим потенциалом, так как требует оттачивания мысли, гармонии формы и содержания, совпадения вопросов и ответов, опти-

Таблица 1

Неверно задан вопрос	Воспроизводящий вопрос	Поисковый вопрос
Что вы знаете о значении имен существительных? / Что вы знаете о грамматических признаках существительных?	Что обозначают имена существительные? Дайте определение существительного. / Назовите грамматические признаки существительного.	По каким признакам определяется существительное как часть речи?
Расскажите о Ь и Ъ знаках	Расскажите о правописании Ь ? Расскажите о написании Ъ ?	В чём сходство и в чем различие в написании Ъ и Ь ?
Что вам известно о правиле правописания безударных личных окончаний глагола?	Какие окончания имеют глаголы в 1 лице единственного числа	Почему правописание безударных личных окончаний глаголов проверяем с помощью грамматических признаков?

труда распределяют сочинительные союзы согласно их значению; 6) чтение материала в учебнике, заполнение таблицы. Ход диалога на уроке зависит от того, удачно или неудачно учитель сформулировал исходные вопросы, а школьники

мальной аргументации и ясности выражения, единства эмоционального и рационального. На основе диалога ученик исследует, открывает культурно-исторический смысл предметного знания.

Библиографический список

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. *Деловая риторика*. 2000: 70.
2. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. Москва, 1983.
3. Горобец Л.Н. *Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
4. Казарцева О.М. *Культура речевого общения: теория и практика обучения*. Москва, 1998.
5. Ладыженская Т.А. *Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов*. Москва, 1986.
6. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва 1988.
7. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2 000 единиц*. Москва, 2008.

References

1. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G. *Delovaya ritorika*. 2000: 70.
2. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po'eticheskoy rechi. Po'etika*. Moskva, 1983.
3. Gorobec L.N. *Formirovaniye ritoricheskoy kompetencii studentov-nefilologov v sisteme professional'noj podgotovki v pedagogicheskom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt- Peterburg, 2008.
4. Kazartseva O.M. *Kul'tura rechevogo obscheniya: teoriya i praktika obucheniya*. Moskva, 1998.
5. Ladyzhenskaya T.A. *Zhivoe slovo: Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya: uchebnoe posobie po speckursu dlya studentov ped. in-tov*. Moskva, 1986.
6. L'vov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka*. Moskva 1988.
7. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij 'enciklopedicheskij slovar': bolee 2 000 edinic*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 28.05.19

УДК 378

Beybalaeva D.K., Doctor of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: isli.magomedova@mail.ru

Guzueva E.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Business Informatics, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: guzueva@mail.ru

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies and Informatics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING BACHELOR TO PEDAGOGICAL INNOVATIONS. The article reveals pedagogical conditions of information technologies application in the process of bachelor preparation for pedagogical innovations. The main methods of stimulation of the advanced pedagogical experience is coincidence of interests and requirements of innovative activity of creative group with interests and the purposes of educational institution. Forms of control, mutual control and self-control are forecasting, planning, analysis, description and examination of innovation, self-description and self-communication of the results of innovation. It is concluded that the effective use of information technology in the process of preparation for pedagogical innovations and allows: to make systemic changes in the organization of the educational process; to expand the possibilities of individualization and integration of educational programs and independent cognitive activity of students; to form an information culture of all participants in the educational process.

Key words: information technologies, pedagogical innovations, future bachelor.

Д.К. Бейбалаева, д-р экон. наук, доц. каф. информационных технологий, экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: isli.magomedova@mail.ru

Э.Р. Гузиева, канд. пед. наук, доц. каф. бизнес-информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: guzueva@mail.ru

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИННОВАЦИЯМ

В статье выявлены педагогические условия применения информационных технологий в процессе подготовки бакалавра к педагогическим инновациям. Основными приёмами стимулирования передового педагогического опыта является совпадение интересов и потребностей инновационной деятельности творческой группы с интересами и целями образовательного учреждения. Формами контроля, взаимоконтроля и самоконтроля является прогнозирование, планирование, анализ, описание и экспертиза инновации, самоописание и самообобщение результатов инновационной деятельности. Сделан вывод о том, что эффективное использование информационных технологий в процессе подготовки к педагогическим инновациям и позволяет: внести системные изменения в организацию образовательного процесса; расширить возможности индивидуализации и интеграции образовательных программ и самостоятельной познавательной деятельности обучаемых; сформировать информационную культуру всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: информационные технологии, педагогические инновации, будущий бакалавр.

Преподаватель, являясь субъектом и организатором инновационной деятельности, вступает с другими членами образовательного сообщества в процесс создания, использования и распространения педагогических инноваций. Сложность любой педагогической инновации заключается не только в том, что каждая из них есть результат преодоления противоположности различных полюсов диалога культур, но и в том, что инновация есть попытка преодолеть противоречие между традиционным укладом и современными требованиями мирового сообщества. Личностная культура преподавателя может противостоять совершенствованию организационных отношений, содержания и методов воспитания, форм управления, что требует от педагога переустановки его ценностей и взглядов, и изменения отношения к учебному процессу.

Анализ научно-педагогической литературы показал насколько многообразны и различны направления исследований педагогических инноваций: в частности, в работах В.А. Кан-Калика, В.И. Загвязинского, А.К. Марковой, Ф.Н. Гоголина, Н.Д. Никандрова, теория и практика изучения достижений педагогической деятельности и распространения передового педагогического опыта педагога исследуется Ю.К. Бабанским, В.Ю. Кухаревым, М.М. Поташником; особенности инновационных явлений в современной системе образования рассмотрены М.С. Бургиным, М.Н. Клариним, С.Д. Поляковым, Л.С. Подымовой, В.А. Сластениным, управление инновационными процессами в образовании раскрыто в трудах В.С. Лазарева, В.А. Бордовского, П.И. Третьякова, В.П. Симонова.

Готовность будущего бакалавра к внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс во многом зависит от той базы, которая была заложена в него в период обучения в вузе. Следовательно, чтобы быть результативной, система подготовки также должна изменяться, в соответствии с тенденциями, определяющими развитие практики высшего образования.

За последние десятилетия наблюдаются кардинальные изменения общества, в частности, его идеология, в связи, с чем назрела потребность образовательной практики в преподавателе, способном и готовом к активной инновационной деятельности. Связано это с низким уровнем готовности выпускников педагогических вузов к этой деятельности, а также недостаточной разработанностью проблемы применения информационных технологий в процессе их подготовки к педагогическим инновациям в психолого-педагогической литературе.

Поэтому возникла необходимость в создании педагогических условий применения информационных технологий в процессе подготовки будущего бакалавра к педагогическим инновациям. Эта работа может быть успешной только при соблюдении следующих педагогических условий:

- инновационные тенденции в образовании должны найти адекватное отражение в целях, содержании, методах и организационных формах подготовки учителя;

- разработана модель выпускника педагогического вуза с чётким определением компонентов в части инновационной деятельности;

- созданы условия для непрерывного применения информационных технологий в подготовке будущего преподавателя профессионального обучения.

Профессиональная подготовка будущего бакалавра к инновационной деятельности оказывается эффективной, если определено содержание образовательного процесса, предполагающее целенаправленное насыщение программ в виде исследовательских задач и практических заданий по изучению инновационных и информационных процессов в образовательных учреждениях.

В традиционном образовании цель фактически задается через содержание учебных программ и критериев оценки уровня их освоения. Педагог в рамках традиционной модели обучения выступает, в основном, в роли «урокодателя». В этой модели обучение носит репродуктивный характер, поскольку содержание обучения передается в готовом виде.

Инновационные технологии обучения предъявляют к преподавателю профессионального обучения иные требования, основанные на активном общении всех субъектов образовательного процесса. Исследователи, характеризующие образовательный процесс как современный, подчеркивают, что критичные явления, проявляющиеся наиболее ярко в последние десятилетия, и есть главный фактор его отставания от динамики развития науки и производства.

Единство знаний с опытом является с важнейшим условием формирования человека как субъекта деятельности, постоянного совершенствования его мастерства в определенной сфере деятельности.

Процесс профессиональной подготовки будущего бакалавра как субъекта инновационной деятельности является специфической частью профессионального становления будущих педагогов. Он находится под влиянием общих как объективных, так и субъективных условий. Объективные условия, независящие от сознания объектов педагогической системы и определяющие профессиональное формирование студентов педагогического вуза в целом и как субъектов инновационной деятельности в частности, связаны с реальной системой профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. К их числу можно отнести: профессионально-педагогическую направленность подготовки; содержание учебно-воспитательного процесса; единство и взаимосвязь учебного и практического аспектов подготовки.

Субъективные условия, влияющие на профессиональное становление будущих учителей – это личностные предпосылки овладения профессионально-педагогической деятельностью.

К субъективным условиям относятся: интеллектуальные способности; педагогические способности и умения; профессионально-педагогическая направленность личности; собственная активность в овладении будущей профессией.

Обоснование организационно-педагогических условий эффективного использования информационной технологии обобщающего урока с целью подготовки будущего преподавателя профессионального обучения к педагогическим инновациям:

1. Изучение уровня владения педагогами информационными технологиями.
2. Определение степени и качества использования информационных технологий в образовательном процессе.
3. Планирование комплекса мероприятий по овладению педагогами приемами информационных технологий.
4. Создание комплекса обобщающих занятий по систематизации, расширению и углублению знаний учащихся по предметам естественно-математического и гуманитарного циклов с компьютерной поддержкой.
5. Подготовка сборника авторских семинаров по предметам естественно-математического и гуманитарного циклов с использованием информационно-коммуникационных технологий: обобщение авторского опыта по систематизации, расширению и углублению знаний обучаемых; описание сценария авторских уроков по систематизации, расширению и углублению знаний обучаемых с использованием информационных технологий.
6. Разработка методического пособия для педагогов о подготовке учащихся к итоговой государственной аттестации по систематизации, расширению и углублению знаний: организация работы по накоплению инновационного опыта педагогов; создание творческой группы по разработке методических рекомендаций.
7. Создание модели информационно-педагогической технологии обобщающего семинара:
 - Апробирование модель авторской информационно-педагогической технологии обобщающего семинара при конструировании различных типов уроков.
 - Апробирование механизмов использования авторской информационно-педагогической технологии обобщающего семинара в преподавании учебных предметов с использованием: компьютерных технологий; элементов Интернет-технологий; мультимедийного сопровождения; проектной деятельности; видео и аудиоматериалов и т. д.
8. Разработка модели педагога-новатора.

Необходимо также будущих преподавателей профессионального обучения привлечь к участию в региональных, межрегиональных и краевых научно-практических конференциях. В рамках работы научно-практических конференций и плана работы проводятся круглые столы, педагогические чтения, мини-конференции. Эта работа направлена для выявления мнений и суждений по вопросу исследуемой темы, а также своеобразного мониторинга общественного отношения к опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждений.

Для повышения уровня инновационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в рамках их подготовки к педагогическим инновациям необходимо запланировать все необходимые для этого мероприятия:

- распространение накопленного опыта инновационной деятельности педагогов-экспериментаторов через различные семинары – практикумы как для студентов, так и для членов всего педагогического коллектива.
- педагогические советы «Творческий педагог – творческий студент»; «Новое качество педагогического общения в условиях информатизации образования»;

- семинары-практикумы: «Проблема творчества педагогов в условиях информатизации образования: содержание и пути решения»; «Новое качество педагогического общения как проблема»; «Мультимедийные технологии: практическая реализация методологических и теоретических основ формирования информационной культуры педагога»;

- районные семинары для педагогов-предметников, на которых будут проведены мастер-классы, методические семинары, открытые уроки не только педагогами-экспериментаторами, но и другими членами педагогического коллектива университета с демонстрацией накопленного опыта практической деятельности.

Основными компонентами системы работы педагогов-исследователей является:

- создание организационно-педагогических условий эффективного использования информационных технологий в подготовке будущего преподавателя профессионального обучения к педагогическим инновациям
- организация мониторинга эффективного использования информационных технологий в преподавании учебных предметов;
- методическое и психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов;
- создание комплекса обобщающих семинаров по систематизации, расширению и углублению знаний учащихся, разработка методических пособий и рекомендаций для педагогов о подготовке студентов к ИГА, подготовка сборника авторских семинаров об использовании информационных технологий;
- создание модели информационно-педагогической технологии обобщающего семинара.

Использование продуктивных информационных технологий развивающего обучения на основе принципов информационного взаимодействия и формирования целостного сознания обучаемых средствами целостного педагогического сознания, целостного подхода к организации образовательного процесса; информационно-педагогической технологии обобщающего семинара является одной из форм систематизации, расширения, углубления знаний учащихся и их интеграции. Информационно-педагогическая технология обобщающего семинара в преподавании учебных дисциплин с использованием компьютерных технологий, элементов интернет-технологий, мультимедийного сопровождения, проектной деятельности, использование различных информационно-коммуникационных средств позволяет модернизировать образовательный процесс таким образом, что совершенствуется профессиональное мастерство будущего преподавателя, следствием чего является повышение мотивации к педагогическим инновациям.

Основными приемами стимулирования передового педагогического опыта является совпадение интересов и потребностей инновационной деятельности творческой группы с интересами и целями образовательного учреждения. Формами контроля, взаимоконтроля и самоконтроля является прогнозирование, планирование, анализ, описание и экспертиза инновации, самоописание и самообобщение результатов инновационной деятельности.

Наибольшей эффективности в своей деятельности педагоги достигают благодаря высокому уровню владения информационными технологиями. Показателями результативности передового педагогического опыта является новое качество образования, модель педагогической деятельности в условиях информатизации образования и эффективного использования информационных технологий.

Таким образом, мы пришли к выводу, что эффективное использование информационных технологий в процессе подготовки к педагогическим инновациям позволяет: внести системные изменения в организацию образовательного процесса; расширить возможности индивидуализации и интеграции образовательных программ и самостоятельной познавательной деятельности обучаемых; сформировать информационную культуру всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Сопровождение профессионального становления инновационной деятельности педагога: сущность, программы, технологии. *Вестник педагогических инноваций*. 2009; 3: 22 – 32.
2. Алифанова Ф.Н., Алиева Р.Р. *Применение компьютерных игр в образовании. Современные педагогические технологии профессионального образования*. Москва-Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018: 361 – 366.
3. Богуславская И.Г. Инновационная деятельность как условие развития личности. *Школьное образование*. 2008; 4: 3 – 6.
4. Гурье Л.И., Маркина Л.Л. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности. *Высшее образование в России*. 2009; 2: 91 – 95.

References

1. Adol'f V.A., Il'ina N.F. Soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga: suschnost', programmy, tehnologii. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij*. 2009; 3: 22 – 32.
2. Alifanova F.N., Alieva R.R. *Primenenie komp'yuternykh igr v obrazovanii. Sovremennye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya*. Moskva-Berlin: OOO "Direktmedia Publishing", 2018: 361 – 366.
3. Boguslavskaya I.G. Innovatsionnaya deyatel'nost' kak uslovie razvitiya lichnosti. *Shkol'noe obrazovanie*. 2008; 4: 3 – 6.
4. Gur'e L.I., Markina L.L. Podgotovka prepodavatelej vuza k innovatsionnoj professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; 2: 91 – 95.

Статья поступила в редакцию 03.06.19

Beybalaeva D.K., Doctor of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: isli.magomedova@mail.ru

Abubakarov M.V., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economics and Management in Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magomeb.abubakarov2015@mail.ru

Dzhangarov A.I., assistant, Department of Programming and Information and Communication Technologies, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: dzhangarov1995@mail.ru

FEATURES OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE FORMING ECONOMIC KNOWLEDGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES. The article reveals features of how to form information technologies in forming economic knowledge of students of pedagogical specialties. It is concluded that the use of a computer will allow for an individual approach to each student, to choose the best moments for his submission and to ensure the optimal rate of assimilation of the material, as well as to eliminate the occurrence of students' illusions of assimilation. Identification of the degree of assimilation of the material, using a computer, allows to reduce the time spent on control, improve the objectivity of control, control a large number of students in a short period of time. Competent use of the computer in the classroom, the formation of economic knowledge, makes it possible to immerse students in a psychological and pedagogical environment in which students and teachers get joy and pleasure from learning, work with interest, passionately, on a high emotional rise, when a high degree of activity of educational activity of each student.

Key words: information technology, economic knowledge, student of pedagogical specialties.

Д.К. Бейбалаева, д-р экон. наук, доц. каф. информационных технологий, экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: isli.magomedova@mail.ru

М.В. Абубакаров, канд. экон. наук, доц. каф. экономики и управления в образовании, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magomeb.abubakarov2015@mail.ru

А.И. Джангаров, ассистент каф. программирования и инфокоммуникационных технологий, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: dzhangarov1995@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье выявлены особенности применения информационных технологий в формировании экономических знаний студентов педагогических специальностей. Сделан вывод о том, что использование компьютера позволит осуществить индивидуальный подход к каждому обучаемому, выбрать оптимальные для него моменты подачи и обеспечить оптимальный темп усвоения материала, а также устранить возникновение у студентов иллюзий усвоения. Выявление степени усвоения материала с применением компьютера позволяет: сократить время, затрачиваемое на контроль, повысить объективность контроля, проконтролировать большое число студентов за короткий промежуток времени. Грамотное использование компьютера на занятии по формированию экономических знаний даёт возможность погрузить обучаемых в такую психолого-педагогическую обстановку, в которой студенты и преподаватель получают радость и наслаждение от обучения, работают заинтересованно, увлечённо, на высоком эмоциональном подъёме, когда достигнута высокая степень активности учебной деятельности каждого обучаемого.

Ключевые слова: информационные технологии, экономические знания, студент педагогических специальностей.

Преобразования в современном обществе, инновации в экономике, основанные на высоких технологиях и интеллектуальном труде, требуют от любого специалиста не только профессиональных знаний и умений, но и самостоятельного ориентирования в информационных потоках, преобразования полученной информации, умелого её применения в своей практической деятельности. В условиях насыщения образовательных учреждений персональными компьютерами, разработки и применения информационных технологий обучения необходимо осмыслить те дидактические принципы и условия, которые отражают теоретические основы информатизации обучения. Уровень экономической культуры населения на данный период остаётся пока ещё достаточно низким. Это связано с плохой осведомлённостью населения в вопросах экономики, а также и в его недостаточной подготовленности к тому, чтобы внести посильный вклад в решение локальных, региональных и глобальных экономических проблем. Поэтому одним из путей решения этой проблемы должно стать широкое использование новых информационных технологий, ориентированных на личностно-деятельностное обучение.

Анализ педагогической литературы показывает, что сегодня нет разработанных педагогических технологий, которые показывали бы студенту действительно степень успешности усвоения им учебного материала.

По мнению ученых Л.Г. Семушиной и Н.Г. Ярошенко, «применение компьютеров эффективно на всех стадиях педагогического процесса: на этапе предъявления учебной информации студентам; на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером; на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний и умений; на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения; на этапе корректировки самого процесса обучения и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его систематизации».

Компьютер, «используемый в учебном процессе, может обеспечить консультативное и воспитание обучаемого на основе накопления и быстрой переработки большого количества сведений о нём» отмечает О.А. Ашотов.

Ю.К. Бабанский считает, что компьютер целесообразней использовать в качестве инструмента при проведении вычислений, как средство контроля и самоконтроля, а также как справочное устройство.

Применение электронного учебника на занятии, по мнению М.А. Пивоваровой, «охватывает все этапы учебного процесса вплоть до контроля знаний, комплекс дает преподавателю возможность максимально индивидуализировать процесс обучения, отойти от стандартизации и подражания, управлять процессом усвоения знаний: можно подобрать индивидуальный темп обучения с учётом подготовки, специфики восприятия, потребностей каждого студента, работать в удобном для него режиме (от быстрого ознакомления до глубокого изучения и контроля знаний); есть возможность вернуться к любой точке текста, заново проиграть ситуацию, просмотреть результаты тестов и проанализировать их».

Все авторы, исследовавшие проблему компьютеризации образования, считают компьютер мощным средством обучения, применение которого позволяет повысить эффективность учебного процесса, облегчить работу преподавателя, уменьшить разрыв между требованиями к выпускнику и тем, что действительно дает профессиональное образование.

Обобщение отечественных и зарубежных публикаций свидетельствует о том, что основные возможности информационных технологий в сфере образования, могут быть реализованы по следующим направлениям: компьютер как объект изучения; компьютер как средство учебно-воспитательной деятельности; компьютер как компонент системы педагогического контроля и управления; компьютер как средство повышения эффективности педагогических исследований.

Учитывая, что обучение компьютеризируется, стоит говорить уже о важности диалога обучаемого с обучающим – компьютером. Исследования педагогов и психологов показали, что на начальных этапах изучения нового материала обратная связь более значима, чем на более поздних этапах обучения. А в связи с возникновением иллюзий усвоения у студентов, приводящих к закреплению неверных представлений в усваиваемой области знаний, постоянный диалог между студентом и преподавателем, начиная с первого и заканчивая последним этапом формирования умственных действий, просто необходим.

Условием повышения качества образовательной среды, мы рассматриваем использование информационных технологий в подготовке студентов педагогического профиля к профессиональной деятельности, наряду с такими авторами, как Баранова Н.Г., Боголюбов В.И., Булдырина Н.В., Сухомлин В.А., Урсова О.В., Эрлих. Л.П. и др. В настоящее время необходимость применения информацион-

ных технологий студентами образовательных учреждений определяется рядом основных факторов:

- происходит быстрая адаптация к социальным изменениям;
- приобретается информационно-технологический опыт, самое главное – повышается качество обучения и образования.

При формировании информационной среды обучения необходимо создать систему, когда каждый обучающийся четко представляет реальный уровень своего обучения. Следует ориентировать студентов на осознанное участие в процессе получения новых знаний с целью научиться самостоятельно обновлять собственный запас знаний. Подобная работа выполняет познавательную, обучающую и воспитательную функции. И здесь важно построить обучение таким образом, чтобы компьютер способствовал развитию творчества обучаемых, использовать его как инструмент исследования и обработки информации для достижения профессиональных целей. Среди причин можно назвать следующие: различный уровень подготовки, а у некоторых – отсутствие таковой; недостаточная адаптированность предъявляемых требований к будущей профессиональной деятельности; отсутствие навыков организации самостоятельной деятельности; недостаточно сформированное логико-исследовательское мышление.

Таким образом, необходимо создать условия, позволяющие студенту усваивать материал в посильном для него режиме, в соответствии с его уровнем подготовки, позволяющие по необходимости возвращаться к пройденному этапу. Такую возможность даёт использование информационной среды обучения, благодаря которой наиболее эффективно активизируется познавательная деятельность студентов. С помощью такой среды:

- повышаются пределы доступности обучения за счёт направленного поиска знаний;
- возможно комплексное представление подачи информации, контроля, самоконтроля, тренажеров, справочно-поисковой системы и других средств;
- обеспечивается образное представление информации, что существенно повышает эффективность процесса обучения студентов экономических специальностей;
- привлекаются все органы чувств с использованием технологии мультимедиа, что приводит к возрастанию уровня усвоения материала по сравнению с традиционными методами;
- устраняется психологическая боязнь использования сетевых технологий и оперирования большим объемом информации;
- обеспечивается личностно-ориентированная направленность обучения;
- повышается стремление обучаемого к самостоятельной учебной деятельности;
- происходит развитие творческих способностей и потенциальных возможностей;
- дается возможность использовать полученные навыки в профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды.

Существенным отличием информационных технологий от других областей науки и производства, как указывают исследователи, является то, что они претерпевают постоянные изменения, вызванные бурным развитием средств компьютерной техники и современной связи. В нашем исследовании мы будем учитывать две основные стороны применения ИТ студентами: с одной стороны – ИТ, направлены на развитие личности студентов, то есть создание профессионально-ориентированной среды развития личности профессионала; с другой стороны – ИТ, выступает в качестве содержания образования, то есть то, чем надо овладеть для применения в будущей профессиональной деятельности. Учёт этих сторон позволит обеспечить профессиональное совершенствование, формирование личности в условиях информатизации. Данные стороны находят отражение в основополагающих нормативных документах, в том числе, в ФГОС

нового поколения. В соответствии с первой стороной в ФГОС нового поколения, можно выделить следующие общие компетенции, направленные на развитие личности студентов, которые можно сформировать посредством ИТ:

- Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.
- Ориентироваться в условиях смены технологий в профессиональной деятельности.
- Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

Согласно второй стороны, выделены общие компетенции использования ИТ в качестве содержания образования, также в ФГОС нового поколения:

Осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследования в области компьютеризированного диалога в указанных условиях практически отсутствуют, не разработаны критерии частоты обратных связей, не обоснованы корректирующие воздействия и др.

Обратная связь неразрывна с контролем и оценкой знаний обучаемых. Выявление степени усвоения материала, с применением компьютера, позволяет: сократить время, затрачиваемое на контроль, повысить объективность контроля, проконтролировать большое число студентов за короткий промежуток времени.

Несмотря на большое число работ, посвященных контролю знаний с помощью компьютера, в настоящее время нет разработанных технологий применения компьютера на этапе формирования знаний, устраняющих заблуждения студентов относительно понятности материала.

В традиционной системе обучения невозможно осуществить индивидуализацию и дифференциацию обучения вследствие того, что используется рассеянный информационный поток. Все вынуждены двигаться в одном темпе, а это – огромные физические перегрузки обучающегося студента. Индивидуализация и дифференциация обучения представляют собой адаптацию обучающихся воздействий к особенностям каждого студента.

Индивидуализировать обучение можно, лишь реализовав направленный информационный поток, а его реализация возможна с помощью либо учителя-репетитора, либо компьютера.

Использование компьютера позволит осуществить индивидуальный подход к каждому обучаемому, выбрать оптимальные для него моменты подачи и обеспечить оптимальный темп усвоения материала, а также устранить возникновение у студентов иллюзий усвоения.

Не все желают учиться с полной отдачей сил. Заинтересовать, сделать процесс познания интересным – одна из задач преподавателя. Интерес – один из инструментов, побуждающий учащихся к более глубокому познанию предмета, развивающий их способности.

Таким образом, грамотное использование компьютера на занятиях по формированию экономических знаний, даёт возможность погрузить обучаемых в такую психолого-педагогическую обстановку, в которой студенты и преподаватель получают радость и наслаждение от обучения, работают заинтересованно, увлечённо, на высоком эмоциональном подъёме, когда достигнута высокая степень активности учебной деятельности каждого обучаемого, то есть равнодушие, безучастность и безразличие у студентов при работе с качественными обучающими программами не возникают.

Библиографический список

1. Алиханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Применение компьютерных игр в образовании. *Современные педагогические технологии профессионального образования*. Москва, 2018.
2. Сергеева М.Г. Перспективные технологии обучения в профессиональном образовании. *Специалист*. 2009; 1: 26 – 31.
3. Томашевский Д.А. Использование информационных технологий в системе среднего профессионального образования. *Профессиональное образование: проблемы и перспективы развития*: материалы V краевой заочной науч.-практ. конф. 17 октября 2014. Составители: Е.М. Калашникова, Н.В. Бочкарева. Пермь, 2014.
4. Кузнецов А.А., Зенкина С.В. Учебник в составе новой информационно-коммуникационной образовательной среды. *Информатика и образование*. 2009; 6: 3 – 11.
5. Захарова Т.Б., Зенкина С.В., Сурхаев М.А. Актуальность введения курса «информатизация управления образовательным процессом» в методическую подготовку будущих учителей информатики. *Информатика и образование*. 2011; 5 (223): 46 – 52.
6. Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. *Формирование профессиональной компетентности педагога: поликультурная и информационная компетентность*: учебное пособие. Москва, 2018.

References

1. Aliphanova F.N., Alieva R.R. *Primenenie komp'yuternykh igr v obrazovanii. Sovremennyye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2018.
2. Sergeeva M.G. *Perspektivnyye tehnologii obucheniya v professional'nom obrazovanii. Specialist*. 2009; 1: 26 – 31.
3. Tomashevskiy D.A. *Ispol'zovanie informatsionnykh tehnologiy v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. Professional'noe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy V kraevoy zaachnoy nauch.-prakt. konfer. 17 oktyabrya 2014*. Sostaviteli: E.M. Kalashnikova, N.V. Bochkareva. Perm', 2014.
4. Kuznetsov A.A., Zenkina S.V. *Uchebnik v sostave novoy informatsionno-kommunikatsionnoy obrazovatel'noy sredy. Informatika i obrazovanie*. 2009; 6: 3 – 11.
5. Zaharova T.B., Zenkina S.V., Surhaev M.A. *Aktual'nost' vvedeniya kursa "informatsizatsiya upravleniya obrazovatel'nym processom" v metodicheskuyu podgotovku buduschih uchiteley informatiki. Informatika i obrazovanie*. 2011; 5 (223): 46 – 52.
6. Azizova N.R., Savotina N.A., Bocharov M.I., Zenkina S.V. *Formirovaniye professional'noy kompetentnosti pedagoga: polikulturnaya i informatsionnaya kompetentnost': uchebnoye posobie*. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.06.19

УДК 37

Zakharova L.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanova (Ulyanovsk, Russia),
E-mail: ulseagull@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN CONDITIONS OF CREATIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The paper raises a problem of development of giftedness of children in conditions of preschool educational organization. The aim of the work is to identify the optimal conditions that influence the development of giftedness of children of preschool age. To achieve the objective, the following tasks were set to analyze the modern concepts of giftedness and the state of the problem of the development of giftedness in the practice of the work of preschools. The hypothesis: the creative educational environment of preschools promotes the development of children's talents. The main method is a theoretical and methodological analysis of scientific, psychological, pedagogical and methodical literature, observation, generalization of the work experience of teachers of preschools. The result of the work is the theoretical substantiation of the problem, the allocation of a creative educational environment as a factor influencing the development of talent of preschool children.

Key words: talent, musical talent, literary talent, artistic talent, creative activity, creativity, educational environment.

Л.М. Захарова, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск,
E-mail: ulseagull@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО

Статья посвящена проблеме развития одарённости детей в условиях дошкольной образовательной организации. Целью нашей работы являлось выявление оптимальных условий, оказывающих влияние на развитие одарённости детей дошкольного возраста. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать современные концепции одарённости и состояние проблемы развития одарённости в практике работы ДОО. Гипотеза: творческая образовательная среда ДОО способствует развитию одарённости детей. Основным методом является теоретико-методологический анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы, наблюдение, обобщение опыта работы педагогов ДОО. Результатом работы является теоретическое обоснование проблемы, выделение творческой образовательной среды в качестве фактора, влияющего на развитие одарённости детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: одарённость, музыкальная одарённость, литературная одарённость, художественная одарённость, артистическая одарённость, творческая деятельность, творчество, образовательная среда.

Проблема детской одарённости на сегодняшний день является одной из проблем, имеющей первостепенное значение в сфере государственной образовательной политики России. В нормативно-правовых документах («Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» от 03.04.2012 № Пр-827, Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.12 № 273-ФЗ, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.13 № 1155) отражаются основные направления, требующие изменений, связанные с необходимостью своевременного выявления одарённых детей и созданием условий для их развития. Осознание необходимости развития детской одарённости, прослеживающейся в представленных документах, связано с необходимостью обеспечения будущего страны потенциальными интеллектуальными и творческими ресурсами. Несмотря на то, что в России накоплен немалый опыт работы с одарёнными детьми, на сегодняшний день данная проблема остается актуальной. Это связано, прежде всего, с тем, что работа с данной категорией детей проводится лишь в специализированных учебных заведениях, центрах, школах, а практикой выявления одарённых детей являются предметные олимпиады. Таким образом, одарённость детей может быть признана на этапе обучения ребёнка в школе, несмотря на то что, первые признаки одарённости проявляются у ребёнка в дошкольном возрасте [1 – 8].

Решение задачи по развитию детской одарённости требует глубокого понимания самого понятия «одарённость», вызывающее множество научных дискуссий и вопросов на протяжении нескольких столетий. Большинство вопросов связано именно с детской одарённостью, так как вызывает сомнение сам факт признания ребёнка одарённым. Эволюция взглядов исследователей на проблему проходит долгий путь: от признания одарённости божественным даром до понимания ее как приобретаемого и развивающегося в течение жизни свойства личности. Рассмотрим некоторые современные концепции одарённости.

Раскрывая современный взгляд на проблему, обратимся не только к теориям последних лет, но и к теориям, не утратившим актуальности в настоящее время и служащим основой современных представлений об одарённости. Так, в качестве фундаментального исследования мы рассмотрим концепцию Б.М. Теплова, который считал, что характеризует одарённость «наиболее удобно исходить из понятия «способности» [5, с. 13]. Способности, по утверждению исследователя, являются индивидуальными особенностями, позволяющими «легко и быстро» усваивать необходимые знания, что в последующем приводит к успешному выполнению какого-либо вида деятельности. Таким образом, проявляющиеся у ребёнка способности в определенной сфере позволяют ему быстрее и успешнее овладевать деятельностью, связанной именно с этой сферой. Б.М. Теплов характеризует способности как динамическое понятие, а их развитие рассматривает только в деятельности. Таким образом, принимая позицию ученого, мы приходим к выводу, что в случае погружения ребёнка в теоретическую или практическую деятельность, в которой у него проявляются способности, мы можем воздействовать на развитие имеющихся способностей, что в последующем, возможно, приведет к проявлению признаков одарённости [5, с. 20].

О влиянии внешних факторов на развитие одарённости писал немецкий психолог К. Хеллер, разработчик «мюнхенской модели одарённости». По мне-

нию исследователя, одарённость есть не что иное, как совокупность внутренних задатков с внешними факторами социализации. Таким образом, К. Хеллер подчёркивает влияние социокультурных условий на развитие детской одарённости [7, с. 243].

Одной из характерных особенностей современных концепций одарённости является изучение одарённости с точки зрения постоянно развивающегося потенциала личности. Л.С. Выготским было введено название данной теории как динамической концепции одарённости [1, с. 159]. Отличительной особенностью новой концепции является отказ от диагностики отбора одарённых детей и переход к диагностике развития детской одарённости, анализу возможностей раскрытия человеческого потенциала. В данном аспекте констатация одарённости не представляется возможной, так как необходимо проследить динамику её развития.

Теории динамической концепции одарённости придерживаются в своих исследованиях и Д.Б. Богоявленская. Раскрывая сущностное значение одарённости, автор характеризует его как развивающееся в течение жизни качество психики, таким образом, подчеркивая динамичность и изменчивость данного свойства под влиянием внешних факторов [5, с. 7].

Но, можем ли мы констатировать наличие одарённости у ребёнка, если ей свойственно постоянное развитие? В этом аспекте представляет интерес теория Н.С. Лейтеса, именуемая как «возрастная одарённость». Автор подчёркивает особую возрастную чувствительность каждого этапа в развитии ребёнка, который открывает возможность приобретения одних свойств, позволяющих ребёнку осваивать новое и потерю других [5, с. 14]. Таким образом, согласно данной теории, каждый возрастной этап уникален и наделён определенными умственными чертами, которые не прослеживались в предыдущем и не проявятся в будущем.

Одарённость, по мнению Л.В. Трубайчук, характеризуется как целенаправленный процесс развития определённых задатков, способностей, качеств личности, которые у отдельных детей носят скрытый характер, а создание благоприятной среды включения ребёнка в деятельность, способствует их раскрытию [6, с. 16]. О влиянии среды писал и А. Мелик-Пашаев. Рассматривая одарённость как норму развития человека, а не исключение, автор мотивировал педагогов к созданию максимально благоприятных условий для раскрытия одарённости каждого ребёнка [2].

Таким образом, представленный краткий анализ современных концепций позволил сформулировать задачу, стоящую перед современным дошкольным образованием – создание образовательной среды, способной оказать влияние на развитие детской одарённости.

Особая роль в развитии детской одарённости принадлежит искусству. Именно оно позволяет развивать задатки детей, творческие способности. Все виды одарённости к искусству проявляются у детей значительно раньше других видов одарённости. Мы предполагаем, что это связано с восприятием искусства посредством интуитивного мышления, его осмысления на основе собственного восприятия, не зависящее от имеющегося опыта и знаний.

Анализ современной образовательной практики в дошкольных образовательных организациях показал необходимость совершенствования процесса

развития одарённости у детей. Данные выводы были сделаны на основе следующих наблюдений:

- в дошкольных образовательных организациях недостаточно внимания уделяется детям с признаками одарённости к отдельным видам искусства;
- наблюдается традиционный подход к организации непрерывной образовательной деятельности в области художественно-эстетического развития;
- образовательное пространство не в полной мере обеспечивает возможность творческого самовыражения, самостоятельность выбора деятельности.

Анализ зарубежных исследований (Дж. Гилфорд, Ф. Монкс, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Э.П. Торренс, Д. Фельдхусен), посвящённых выявлению структуры одарённости, позволил выделить наличие одного обязательного структурного компонента любого вида одарённости, такого как творчество или креативность. При схожести некоторых трактовок данных понятий, исследователи отмечают их разное содержательное наполнение. Креативность связывают со свойством индивида, его способностью к продуцированию принципиально нового, а творчество – это процесс и результат, ориентированный на создание нового (Л.И. Шишкина). В креативности основной акцент смещается на восприятие проблемы как компонента творческого акта, в творчестве – на поиске решений (Л.Ю. Сироткин).

Творческая деятельность – это необходимое условие общего развития ребёнка, отвечающее его возрастным потребностям и возможностям. Именно в процессе художественно-творческой деятельности у ребёнка развивается самостоятельное творчество (музыкальное, изобразительное, литературное, театральное). Творческая деятельность для ребёнка – это возможность его самоактуализации [8].

Проявление одарённости в области изобразительного искусства у детей дошкольного возраста наблюдается в стремлении ребёнка рисовать «всегда и везде», при этом он, чаще всего, отказывается от помощи взрослых, проявляя исключительную самостоятельность в создании художественных образов. Юный художник в своих работах отражает действительность, порой понятную только ему, что связано с индивидуальным видением и пониманием действительности, особым восприятием цвета, построенного на работе воображения одарённого ребёнка. Анализируя проявления признаков музыкальной одарённости, прослеживается аналогичная картина: ребёнок проявляет повышенный интерес к занятиям музыкальной деятельностью, восприимчив к звучащей музыке, проявляет интерес к творческой музыкальной деятельности, способен к сочинительству. Признаки музыкальной одарённости, наблюдаемые в дошкольном возрасте, в дальнейшем могут проявиться как композиторская или исполнительская одарённость.

Следующий вид одарённости – это литературная одарённость. Безусловно, о подлинной литературной одарённости можно говорить, начиная с подросткового возраста, но первые попытки поэтической импровизации, способность к сочинительству проявляются у детей уже в дошкольном возрасте. Детям характерно придумывание сказок, различных историй, они способны ярко и эмоционально описать взволновавшее их событие. А.И. Савенков, применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста рекомендует применять понятие литературно-художественная деятельность, в которой происходит процесс зарождение задатков литературной одарённости ребёнка [3].

Говоря об одарённости к видам искусства у детей дошкольного возраста нельзя не затронуть особенности ее проявления в театрализованной деятельности. Наблюдая за ребёнком с самого раннего детства, мы замечаем, как он силой воображения способен создавать вокруг себя особый мир – реальный или мистический, тот, в котором он может перевоплощаться, играть различные роли, передавать эмоции и чувства. Игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, различные виды театрализованной деятельности позволяют развивать в ребёнке предпосылки артистической одарённости.

Таким образом, в проявлении признаков одарённости в сфере искусств у детей дошкольного возраста можно выделить некоторые общие черты, такие как:

- эвристический характер творческой деятельности;
- высокая мотивация в интересующей сфере, проявляющаяся как устойчивый интерес к определенным видам деятельности;
- стремление к новизне, незаурядности, самостоятельности в создании продуктов творческой деятельности (способности к сочинительству в музыке, в литературе, изобразительной деятельности, неповторимости образов в театрализованной деятельности и т. д.).

Из вышеизложенного следует, что для развития одарённости детей к видам искусства необходимо отходить от предъявления стандартных требований к освоению программы в ДОО. Познавание, понимание и создание произведений искусства требует развитого творческого мышления, воображения, полета фантазии, свободы самовыражения детей, именно это направление должно стать вектором развития современной системы дошкольного образования.

Каждый ребёнок от природы наделён огромным творческим потенциалом, способностью эстетического восприятия мира. Современный ребёнок активен в познавательной и творческой деятельности, любознателен, стремится быть самостоятельным и инициативным в разных видах деятельности. Важнейшим условием развития детской одарённости является творческая образовательная среда [10, с. 106]. Проектирование творческой образовательной среды с целью самоактуализации потенциальных возможностей ребёнка должно являться ключевой идеей в организации жизнедеятельности ребёнка в детском саду, так как предоставляемая ребёнку свобода творческой деятельности, право на ошибку, условия и возможности для реализации собственных потребностей и интересов способствуют активизации скрытых способностей и проявлению признаков одарённости у детей дошкольного возраста.

Важным фактором развития детской одарённости в условиях дошкольной образовательной организации является и личность педагога, его компетентность в вопросе развития одарённости у детей, общекультурный уровень развития, наличие творческого подхода к профессиональной деятельности. В.А. Сухомлинский писал: «Если Вы хотите, чтобы дети творили, создавали художественные образы, – перенесите из огня своего творчества хотя бы одну искру в сознание ребёнка. Если вы не умеете творить или вам кажется пустой забавой снизойти к миру детских интересов, – ничего не получится». В.А. Сухомлинский [4, с. 157].

Таким образом, в дошкольной образовательной организации необходимо создавать комплекс условий, обеспечивающий развитие у ребёнка одарённости к видам искусства: использование разных видов творческой деятельности, создание творческо-развивающей среды, креативность педагога.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. Под ред. Т.А. Власовой. Москва: Педагогика.
2. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. *Вопросы психологии*. 1998; 1: 76 – 82.
3. Савенков А.И. *Психология детской одарённости*: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
4. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну*. Киев: Рад. шк., 1985.
5. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва, 1961: 9 – 20.
6. Трубаичук Л.В. *Педагогическая технология развития одарённости детей дошкольного возраста*: монография. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2009.
7. Хеллер К. Диагностика и развитие одарённых детей и подростков. *Современные концепции одарённости и творчества*. Под редакцией Д.Б. Богдавленской. Москва, 1997: 234 – 264.
8. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.

References

1. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. Pod red. T.A. Vlasovoj. Moskva: Pedagogika.
2. Melik-Pashaev A.A. Ob istochnike sposobnosti cheloveka k hudozhestvennomu tvorchestvu. *Voprosy psihologii*. 1998; 1: 76 – 82.
3. Savenkov A.I. *Psihologiya detskoj odarennosti*: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
4. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam. Rozhdenie grazhdanina. Pisma k synu*. Kiev: Rad. shk., 1985.
5. Teplov B.M. *Problemy individual'nyh razlichij*. Moskva, 1961: 9 – 20.
6. Trubajchuk L.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya razvitiya odarennosti detej doskol'nogo vozrasta*: monografiya. Chelyabinsk: IIUMC «Obrazovanie», 2009.
7. Heller K. Diagnostika i razvitiye odarenyh detej i podrostkov. *Sovremennye koncepcii odarennosti i tvorchestva*. Pod redakciej D.B. Bogoyavlenskoy. Moskva, 1997: 234 – 264.
8. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 373.31

Kanevskaya Zh.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: renzisa@mail.ru

Selyukova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru

Zima V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: zimavika@mail.ru

TRAINING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL TEAM. Modern Russia is characterized by a complex interweaving of migration processes and related problems. One of these problems is training of younger students in the multinational environment of an educational team. The article analyzes scientific approaches to a concept of multi-ethnic contingent; describes difficulties faced by children of multi-ethnic contingent in the learning process; difficulties in the work of primary school teacher in connection with the ongoing migration processes in the country; presents the classification of students of multi-ethnic contingent. The main emphasis in the research is done on the analysis and characterization of features of training of junior schoolchildren in the multicultural environment of an educational team.

Key words: multicultural environment, younger students, multi-ethnic contingent, foreign language learners.

Ж.О. Каневская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: renzisa@mail.ru

Е.А. Селюкова, канд. пед. наук, доц. каф., доц. каф. дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekaterinaselyukova@yandex.ru

В.А. Зима, канд. пед. наук, доц. каф. кафедры дошкольного и начального образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: zimavika@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА

Для современной России характерно сложное переплетение миграционных процессов и связанных с этим явлением множество проблем. Одной из таких проблем является обучение младших школьников в многонациональной среде учебного коллектива. В статье проанализированы научные подходы относительно понятия полиэтнический контингент; охарактеризованы трудности, с которыми сталкиваются дети полиэтнического контингента в процессе обучения; сложности в работе педагога начальной школы в связи с происходящими миграционными процессами в стране; представлена классификация обучающихся полиэтнического контингента. Основной акцент в исследовании сделан на анализе и характеристике особенностей обучения младших школьников в многонациональной среде учебного коллектива.

Ключевые слова: многонациональная среда, младшие школьники, полиэтнический контингент, обучающиеся-билингвы, обучающиеся-инофоны.

На сегодняшний день перед нами стоит проблема массовой эмиграции, достигшая огромных масштабов. Находясь в поиске лучших жизненных условий, эмигранты стараются поместить своих детей в государственные общеобразовательные школы той страны, в которой они обосновались. Главной целью является не обучение культуре или традициям этой страны, а попытка удержаться среди коренного населения. В основном своем большинстве полиэтнический контингент не стремится к познанию истории и традиций второй родины, не желает учить язык и лояльно относиться к другой религии. Вышеперечисленные обстоятельства могут оказывать неблагоприятное воздействие на формирование личности ребёнка и создавать трудности в процессе его обучения.

Любой переезд, особенно в другую страну, для ребёнка – сильнейший стресс. Родители должны заблаговременно морально подготавливать ребёнка к этому. Ставя ребёнка перед фактом, родители могут спровоцировать ухудшение эмоционального состояния, так же это может пагубно отразиться на здоровье школьника.

Переходя в новую школу, каждый ребёнок испытывает трудности, связанные с периодом адаптации. Добавив к этому абсолютно новую обстановку, незнание языка, менталитета, иноэтничность ребёнка, можно получить многократное обострение проблем и появление новых:

- потеря понимания (состояние «языкового вакуума»);
- нарушение привычного уклада жизни;
- дефицит общения;
- возможная агрессия со стороны ровесников;
- социально-психологическое несоответствие сверстникам в классе, чреватое формированием комплекса неполноценности [1].

Вышеперечисленные трудности невозможно обойти стороной, но есть возможность помочь ребёнку преодолеть эти трудности с несерьёзными последствиями для его психики и здоровья, ознакомившись с научной литературой, рассматривающей данную проблему.

Вопросом особенностей обучения детей младшего школьного возраста в многонациональной среде учебного коллектива занимались такие известные ученые, как: А.Ю. Белогузов; В.П. Борисенков; И.Я. Бурау; Т.Н. Гайнбихнер; А.Н. Джуринский; Е.Л. Запольская; Т.Б. Михеева и др.

Процесс обучения детей младшего школьного возраста в многонациональной среде сопровождается рядом особенностей. Одна из особенностей обучения детей младшего школьного возраста в многонациональной среде связана с трудностями, возникающими в связи с незнанием языка. Большая часть детей полиэтнического контингента, приходя в общеобразовательную российскую школу, имеют низкий уровень знания языка или вовсе не имеют его. Проявление данной проблемы мы можем увидеть и на территории Ставропольского края. По итогам последней Всероссийской переписи населения 2010 года, наш край насчитывает представителей более 40 национальностей. Увеличился также поток семей – эмигрантов из стран ближнего зарубежья. Так как наш край является многонациональным, данный вопрос может не ограничиваться «детьми эмигрантами» поскольку имеют место быть национальности, живущие коммунально, в которых язык, традиции, культура своего народа превалирует над государственным языком, традициями и культурой страны проживания.

И.А. Бродский считал, что другой язык – это, прежде всего, другая психология. И с этим нельзя не согласиться, поскольку это абсолютно другое восприятие мира. Язык каждого без исключения народа – разносторонний, отражающий его неповторимые особенности. Обучаясь иностранному языку, человек познаёт иную систему мировоззрения, происходит освоение другого способа чувственно-го восприятия и окружающей человека действительности.

Под полиэтническим контингентом понимается многонациональный состав обучающихся общеобразовательной российской школы, который состоит, в основном, из детей, которые прибыли из стран ближнего зарубежья (из Узбекистана, Кыргызстана, Азербайджана, Грузии, Армении и т. д., ранее входивших в состав СССР).

Сегодня российские школы обучают совместно представителей различных национальностей, культур и религиозных конфессий, вынужденные ежедневно приобретать образование на неродном для них языке и эффективно обеспечивать взаимодействие не только с учителем, но и друг с другом. Учителям приходится решать новые задачи: формирование конструктивного взаимодействия с родителями обучающихся различного этнокультурного происхождения, обучение младших школьников языку не только родному, но и не родному.

Родители не всегда готовы к решению проблем, возникающих в ситуации, когда ребёнку приходится осваивать новый для него язык, они не информированы о сути сложностей развития ребёнка, связанных с незнанием или с плохим уровнем знания языка. Решение данных задач осложняется отсутствием достаточной теоретической базы, соответствующих технологий и методов [2].

Низкий уровень владения младшими школьниками языком ведёт к затруднению усвоения содержания учебных дисциплин, так же к неудовлетворенности учебными показателями и недостаточной степени социализации.

Социализация младших школьников – это один из важнейших факторов организации комфортного образовательного пространства. Нельзя не отметить положительную сторону взаимодействия детей разных национальностей – это приобщение учебного коллектива к культуре, традициям и нормам поведения различных народов, что в свою очередь способствует формированию целостной личности ребёнка.

Степень владения русским языком обучающихся полиэтнического контингента позволяет классифицировать их на две группы:

1. Обучающиеся-билингвы. Данная группа включает детей, хорошо говорящих на русском языке, грамотно пишущих и свободно излагающих свои мысли. Эта категория детей, как правило, представлена детьми эмигрантов второго и третьего поколения, родители которых также хорошо владеют устной и письменной русской речью. Между членами семьи данной группы детей общение строится на основе русского языка. Кроме этого, данные семьи уже ассимилированы в русскоязычной среде и не испытывают сложностей при каждодневном взаимодействии с представителями другой культуры.

2. Обучающиеся-инофоны. Данная группа включает детей, принадлежащих к семьям, эмигрировавшим недавно. Между членами семьи данной группы детей общение строится на основе родного языка, так как они плохо говорят по-русски или не говорят вовсе, лишая детей русской языковой практики [3]. Для детей данной категории характерны большие сложности в общении и обучении. Таким детям необходимо воспринимать нравы и особенности не только чуждой

им культурной среды, но и реализовывать желание родителей в сохранении связей со своей исторической родиной, обуславливающей соблюдение традиций родного народа или народности. Следует отметить, что задачей учителя в таких случаях является обеспечение психологической поддержки ребёнку в этот непростой для него период, создание для него комфортной и безопасной образовательной среды.

Важным является выявление того факта для ребёнка, что освоение им специфики чуждой культуры ни в коей мере не означает забвение культуры родной, что познание нового не означает забвение прежнего. Педагогу следует сделать акцент на значимости культурного опыта ребёнка, на уникальности и самобытности его нации, способствуя постепенному обогащению этого опыта знаниями традиций и нравов русской культуры.

Незнание языка влечёт за собой проблемы психологического характера – коммуникативные и личностные. Суть коммуникативных проблем заключается в том, что ребёнок не может на равных общаться с одноклассниками. Не имея возможности самовыражения и самоутверждения в коллективе сверстников, у ребёнка появляется – страх, боязнь ошибок, что в свою очередь может привести к деформации личностной самооценки. В результате этого младший школьник закрывается, отказывается отвечать на уроках и как следствие общаться.

Эффективность обучения детей младшего школьного возраста в многонациональной среде учебного коллектива зависит от взаимодействия субъектов образования: администрации школы, психолога, учителя, учащихся, родителей. Важными в данном контексте являются их согласованность и единство в осуществлении целенаправленного взаимодействия.

Следующая особенность, которая немаловажна и достойна внимания, – это религия. Влияние религиозных догматов на восприятие себя и мира безумно велико. На наш взгляд, в младшем школьном возрасте детьми не акцентируется внимание на принадлежности к какой-либо религиозной конфессии. Различия в религии могут являться причинами непонимания, конфликтов между детьми в старшей общеобразовательной школе. В большинстве случаев возникнет непонимание со стороны детей, исповедующих разные религии. Если родители донесут до своего ребёнка, что религия хороша в любом своём проявлении, независимо от того кому поклоняешься, то ребёнок сможет воспринимать и уважительно относиться к вере другого ребёнка.

С целью ликвидации данной трудности, возникающей в обучении детей младшего школьного возраста в многонациональной среде учебного коллектива, современная школа на данный момент позиционируется как светское учебное заведение, в котором не должно быть намека на принадлежность к какой-либо религиозной конфессии [4].

Следует также отметить такую особенность, как национальные традиции и культура. К ним относятся не только особенности национальных одеяний, но и нормы морали, этические установки, требования к поведению и взаимодействию с обществом. Взаимодействуя между собой, младшие школьники формируют новый опыт общения, они познают традиции, культуру, обычаи других народов, что позволяет расширить их кругозор. Главной задачей педагога на данном этапе является воспитание в детях толерантного отношения к людям других национальностей.

Школа как социальный институт имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Эти возможности могут быть реализованы как в про-

цессе учебной, так и во внеучебной деятельности. Именно в школьном сообществе у ребёнка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению [5]. Каждый народ индивидуален и имеет свои нормы и правила. Но всё же общие точки пересечения можно найти, учитывая существующие противоречия. Одной из важнейших задач обучения младших школьников в условиях многонациональной среды является формирование у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения.

Трудности, усложняющие взаимодействие учителя с ребёнком-мигрантом, можно классифицировать следующим образом:

1. Языковой барьер, мешающий осуществлению эффективного взаимодействия как в образовательном, так и в любом другом процессе в виду отсутствия базовых знаний языка.

2. Незнание педагогом национальных традиций, способствующее серьёзному непониманию педагогом причин поведения ребёнка, вследствие невнимания к культурам детей полиэтнического контингента.

3. Неготовность учителя осуществлять обучение и воспитание детей, относящихся к полиэтническому контингенту.

4. Ложные установки и стереотипы педагога, способствующие неэффективному взаимодействию в образовательном процессе, определяемые, возможно, и негативным опытом учителя с ребёнком-мигрантом и часто автоматически распространяемым на всех детей полиэтнического контингента.

5. Возраст педагога – часто препятствующий поиску новых путей саморазвития, умений быстрой перестройки к современным тенденциям, способствующим дальнейшему объединению в образовательном пространстве детей различных национальностей [6].

6. Гендерные особенности. Не стоит забывать, как правило, девочки легче приспосабливаются к чужой среде, чем мальчики. Это можно объяснить тем, что девочки легче принимают новое, их психика гибче.

7. Страх перед одноклассниками. В любом возрасте для ребёнка является важным мнение о нём сверстников. Трудности на пути диалога между педагогом и детьми полиэтнического контингента могут быть со временем преодолены, если педагог обладает терпением и заинтересован в конструктивном диалоге. Искренне любящий свою профессиональную деятельность учитель найдёт общий язык со своими учениками.

8. Индивидуальные особенности, предполагающие, что каждый ребёнок-мигрант – не только носитель определённого этноса, но и личность, обладающая своими собственными индивидуальными особенностями и потребностями, своим исключительным характером, темпераментом, способностями, которые также важно учитывать в процессе общения и обучения.

Рассмотрев особенности обучения детей младшего школьного возраста в многонациональной среде учебного коллектива, можно сделать вывод о том, что младший школьный возраст является важнейшим периодом психосоциального развития человека. В этом возрасте ребёнок включается во взрослую жизнь, формирующую его идентичность и способствующую освоению ребёнком различных социальных ролей. Успешность адаптации ребёнка полиэтнического контингента в новой учебной среде напрямую зависит от взаимоотношений учителя и ученического коллектива. При грамотном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса ребёнок сможет преодолеть трудности в обучении и построить крепкие взаимоотношения среди сверстников.

Библиографический список

1. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера (на материале ономастической лексики). Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культур. Москва, 1991.
3. Запольская Е.Л. Развитие познавательного интереса школьников в процессе обучения в классах с многонациональным составом. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Сургут, 2006.
4. Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе. Москва, 2007.
5. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. Москва, 1997.
6. Михеева Т.Б. Обучение учащихся полиэтнических классов. Методическое пособие. Ростов-на-Дону, 2008.

References

1. Gajnbihner T.N. Obogashenie slovarnogo zapasa mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka v poli'etnicheskikh usloviyakh Severa (na materiale onomasticheskoy leksiki). Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
2. Bibler V.S. Ot naukoucheniya k logike kul'tur. Moskva, 1991.
3. Zapol'skaya E.L. Razvitiye poznatel'nogo interesa shkol'nikov v processe obucheniya v klassakh s mnogonatsional'nym sostavom. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Surgut, 2006.
4. Dzhurinskij A.N. Vospitanie v mnogonatsional'noj shkole. Moskva, 2007.
5. Shapovalov V.K. 'Etnokul'turnaya napravlennost' rossijskogo obrazovaniya. Moskva, 1997.
6. Miheeva T.B. Obucheniye uchashchinsya poli'etnicheskikh klassov. Metodicheskoe posobie. Rostov-na-Donu, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.05.19

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING OF STUDENTS TO SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY.

The article analyzes a category of social entrepreneurship. The emphasis is on the subject of entrepreneurship. The system of personal qualities necessary for a social entrepreneur is described. The analysis of Russian research on the problems of educational activities is proposed. Methodological approaches to preparing

students for social entrepreneurship are substantiated. The significance of the subject-activity and subject-subject (dialogical) approaches in the educational process of the university is determined. The authors conclude that subject-activity and subject-subject (dialogue) methodological approaches to preparing students for social enterprise are focused on the need for relationships to them as active actors training activities.

The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research in the framework of the scientific project number 19-010-00017 A.

Key words: social entrepreneurship, subject of social entrepreneurship, personal qualities of social entrepreneur, educational activity, internal and external educational motives, methodological approach, subject-activity approach, subject-subject (dialogical) approaches.

Н.П. Клушина, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

В.В. Рошупкина, д-р экон. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта номер 19-010-00017 А.

В статье анализируется категория социальное предпринимательство. Делается акцент на субъекте предпринимательства. Описывается система личностных качеств, необходимых социальному предпринимателю. Предлагается анализ отечественных исследований по проблемам учебной деятельности. Обосновываются методологические подходы к подготовке студентов к социальному предпринимательству. Определяется значимость субъектно-деятельностного и субъект-субъектного (диалогического) подходов в образовательном процессе вуза. Авторы делают вывод о том, что субъектно-деятельностный и субъект-субъектный (диалогический) методологические подходы к подготовке студентов к социальному предпринимательству ориентированы на необходимость отношения к ним как к активным субъектам учебной деятельности.

Ключевые слова: социальное предпринимательство, субъект социального предпринимательства, личностные качества социального предпринимателя, учебная деятельность, внутренние и внешние учебные мотивы, методологический подход, субъектно-деятельностный подход, субъект-субъектный (диалогический) подходы.

Под социальным предпринимательством понимают процесс решения социальных, культурных и экологических проблем с помощью использования различных средств предпринимательской деятельности. Если в традиционном понимании успешность предпринимательской деятельности оценивается в таких параметрах, как прибыль, выручка (объем продаж) или стоимость акций, то в качестве базового критерия определения значимости социального предпринимательства выступает «социальная отдача». При этом прибыль имеет определенную ценность, но не как самоцель, а как средство дальнейшего продвижения и достижения социальных, культурных и экологических целей [1 – 10].

Субъектом и проводником социального предпринимательства является социальный предприниматель. При этом психологическими детерминантами успешности деятельности по социальному предпринимательству выступают личностные качества, формируемые в процессе профессиональной подготовки соответствующих специалистов.

Исследователи выделяют следующие личностные качества, необходимые социальному предпринимателю для успешного выполнения соответствующей деятельности (см. табл. 1) [5; 8]:

В свою очередь подготовка студентов к социальному предпринимательству осуществляется в образовательном процессе вуза, основа которого представлена учебной деятельностью.

Теория учебной деятельности в отечественной науке разработана достаточно глубоко и обстоятельно. Первое, что необходимо отметить – это познавательный характер данной деятельности. Так, Л.Б. Ительсон, отмечал, что учебные действия регулируются сознательно поставленной учебной целью, обусловленной необходимостью усвоения конкретных знаний и соответствующих умений, приобретения ими (обучающимися) социально значимых форм поведения и приобщения их к различного рода (в том числе и к профессиональной) деятельности [3].

Таблица 1

Система личностных качеств социального предпринимателя

Качество личности	Характеристика качества личности
Инициативность	Способность увидеть и использовать новые нестандартные деловые возможности, действовать с опережением, то есть до того, как возникнет событийная проблема.
Настойчивость	Готовность к постоянным усилиям с целью преодоления трудностей в реализации поставленных деловых целей.
Способность разумно рисковать	Готовность к решению проблемных ситуаций, связанных с умеренным деловым риском; способность прогнозировать, анализировать и контролировать риски в процессе достижения запланированного результата.
Стремление к эффективности и качеству	Стремление к достижению личностной эффективности, совершенству в своей деятельности.
Трудовая увлеченность	Готовность жертвовать своими интересами ради достижения поставленных целей; способность браться за порученное дело с необходимым энтузиазмом.
Целеустремленность	Способность к долгосрочному видению траекторий своей деятельности, постановке соответствующих целей; способность оперативно ставить, корректировать и решать краткосрочные задачи.
Мотивация к получению информации	Стремление получать, анализировать и использовать в своей деятельности обновленную деловую информацию.
Способность к планированию и профессиональной рефлексии	Способность планировать свою деятельность, разбивать крупные задачи на подзадачи; способность анализировать эффективность выполнения работы, в случае необходимости принимая меры корректирующего характера.
Способность к убеждению и установлению деловых связей	Умение убеждать людей, устанавливать необходимые деловые контакты ради достижения поставленных целей.
Вера в свои возможности	Способность не падать духом в ситуации отсутствия успеха или возможных неудач; вера в себя и свои возможности при решении сложных деловых задач.
Эмпатия	Способность сопереживать людям в сложных для них жизненных ситуациях, устойчивое стремление помогать им в решении жизненных проблем.
Способность реагировать на общественные проблемы	Способность видеть, анализировать социальные проблемы, а также оперативно реагировать на них, с целью их решения.
Ответственность	Высокая перспективная ответственность перед обществом, самим собой и своей деятельностью.

А.Н. Леонтьев понимал обучение и воспитание как базовые условия развития личности. В качестве наиболее структурного компонента учебной деятельности исследователь выделял ее мотивационно-целевую составляющую, детерминирующую активное отношение обучающихся к учебным предметам, что, по мнению А.Н. Леонтьева, отражает основной смысл любого учебного процесса [4].

В свою очередь Д.Б. Эльконин отмечал, что учебная деятельность управляется учебной мотивацией, которая определяет конкретные цели и задачи развития личности обучающихся [10]. Таким образом, как полагал исследователь, мотивационный компонент учебной деятельности является наиболее значимой ее структурной характеристикой.

К проблемам учебной деятельности обращалась И.А. Зимняя. Исследователь, при анализе структуры учебной деятельности, в качестве наиболее актуального компонента выделила ее мотивационный компонент. По мнению И.А. Зимней, учебная мотивация структурирована внутренними и внешними учебными мотивами. Как полагает исследователь, учебная деятельность в первую очередь должна регулироваться внутренней мотивацией, хотя при этом значимость внешних учебных мотивов, для академической успешности обучающихся априори является очевидной [2]. В.И. Чирков в своем исследовании также обращается к проблеме взаимосвязи внутренних и внешних учебных мотивов студентов в процессе их обучения в вузе. По, обоснованному мнению исследователя, абсолютизация внешней учебной мотивации неизбежно приводит к жесткой регламентации их (студентов) учебной деятельности, что вне всякого сомнения ограничивает личностные потенциалы будущих специалистов в своей творческой самореализации в ходе профессионального становления. Полноценный процесс учения, как полагает В.И. Чирков, может осуществляться только при наличии внутренней учебной мотивации, которая не может возникнуть без учебной самостоятельности, инициативы и т.д. самих студентов [9].

В свою очередь создание условий для возникновения внутренней учебной мотивации студентов в обучении требует разработки соответствующей методологической основы процесса их подготовки к социальному предпринимательству. Под понятием методологии отечественные авторы понимают целостную систему базовых подходов, которые структурируют фундаментальную основу любой науки. При этом функциональное значение методологического подхода состоит в: 1) определении моделей авторских исследовательских трактовок педагогических феноменов и событийных фактов; 2) выполнении функции научно обоснованного аксиоматического канона их (феноменов и событийных фактов) системного изучения и интерпретации. Важно понимать, что только один (единственный) подход не может представлять всю методологическую палитру исследования в педагогической науке. Поэтому любое педагогическое исследование априори пользуется их некоторой множественностью [1, с. 24]. Исходя из этого, рассмотрим методологические подходы к организации процесса подготовки студентов вуза к социальному предпринимательству.

Субъектно-деятельностный подход. Связь понятий социального предпринимательства и субъектности личности отмечают многие исследователи. Так Н.И. Сидоров пишет: «способность личности к социальному предпринимательству и ее субъектность являются сложными структурными интегративными характеристиками, которые проявляются в активно избирательном, инициативно ответственном отношении человека к самому себе, к своей социально-предпринимательской деятельности, к партнерам по такой деятельности, к социокультурному миру и к жизни в целом. Социальное предпринимательство и субъектность не просто обуславливают позитивное развитие личности, но и характеризуются наличием потенциала к собственному развитию и формированию» [8, с. 44].

Рассмотрение личности в качестве субъекта деятельности в отечественной психологии впервые осуществил С.Л. Рубинштейн. Исследователь трактовал жизнь в виде особого процесса, который управляется и регулируется человеческими действиями, поведением и отношениями. Исходя из этого, особенности жизненного процесса человека проявляются в его самореализации в ка-

честве субъекта. Руководствуясь принципом единства сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн характеризовал деятельность как базовую детерминанту развития человеческого сознания, психологических качеств и свойств личности, которые являясь регуляторами человеческой деятельности, выступают как единственное условие ее выполнения. Психологическое сознание, по мнению С.Л. Рубинштейна, является внутренним, субъективным условием реализации деятельности, инициируя которую человек становится ее (деятельности) самостоятельным субъектом [7].

В целом, достижения современной науки позволяют констатировать следующее: развитие личности студента в образовательном процессе вуза в качестве субъекта учебной деятельности представляет собой процесс формирования его готовности к саморазвитию и самореализации под влиянием возникающих или поставленных учебных задач разного уровня сложности, в том числе выходящих за границы ранее решенных. Возникновение и развитие субъектной позиции и соответствующей субъектности студентов в образовательном процессе вуза возможно только при должной организации педагогического взаимодействия в системе отношений «преподаватель-студент». В связи с этим обратимся к рассмотрению методологического значения субъект-субъектного подхода к подготовке будущих специалистов к социальному предпринимательству. **Субъект-субъектный (диалогический) подход.** Данный подход определяет нормативно-методологическую основу педагогического общения в образовательном процессе вуза в контексте реализации принципа диалога.

Диалог как методологический подход к организации и осуществлению коммуникативного процесса в вузе правомочно рассматривать в широком и узком смысле. В широком смысле диалог понимается в качестве базового этического принципа открытости миру, ориентация на который позволяет определить общий нравственный вектор организации педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами. В узком смысле диалогический подход определяет конкретные технологические механизмы практического осуществления коммуникативного процесса между субъектами образовательного процесса. В таком понимании диалог аксиоматично предполагает обязательность наличия обратной связи в педагогическом взаимодействии и общении [6].

Так Е.И. Шиянов, руководствуясь результатами ряда научных исследований, констатировал, что отсутствие обратной связи в педагогическом общении всегда отрицательно влияет на состояние внутренней мотивации студентов даже в ситуациях их учебной успешности. И, наоборот, наличие обратной связи в обозначенном общении способствовало позитивному развитию внутренней мотивации студентов, в том числе и в ситуациях учебных неудач [9].

Субъект-субъектный (диалогический) подход к подготовке студентов к социальному предпринимательству реализуется в следующих технологических принципах:

- принципе равенства коммуникативных позиций субъектов педагогического взаимодействия и общения;
- принципе доверительного отношения к партнеру по педагогическому взаимодействию и общению;
- принципе позитивной эмоциональной окрашенности процесса педагогического взаимодействия и общения;
- принципе необходимости для субъектов педагогического взаимодействия и общения активно использовать весь спектр вербальных и невербальных коммуникативных средств [6].

Таким образом, всё сказанное позволяет сформулировать следующий вывод: субъектно-деятельностный и субъект-субъектный (диалогический) методологические подходы к подготовке студентов к социальному предпринимательству ориентированы на необходимость отношения к ним как к активным субъектам учебной деятельности. При этом субъектная позиция студентов обуславливает возможность формирования у них устойчивой внутренней учебной мотивации как необходимого условия повышения общей эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*: монография. Ставрополь, 2006.
2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва, 2010.
3. Ительсон Л.Б. *Лекции по современным проблемам психологии обучения*. Владимир, 1972.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. Москва, 2010.
5. Москвская А.А. *Социальное предпринимательство в России и в мире*. Москва, 2011.
6. Островская И.В. *Психология*. Москва, 2008.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2017.
8. Сидоров Н.И. *Социальное предпринимательство и предпринимательство в социальной сфере (Теория и практика)*. Москва, 2015.
9. Шиянов Е.Н. *Педагогика: общая теория образования: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Ставрополь, 2007.
10. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Москва: «Педагогика», 1989.

References

1. Bobryshov S.V. *Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*: monografiya. Stavropol', 2006.
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2010.
3. Itel'son L.B. *Lekcii po sovremennym problemam psihologii obucheniya*. Vladimir, 1972.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'*. Moskva, 2010.
5. Moskovskaya A.A. *Sotsial'noe predprinimatel'stvo v Rossii i v mire*. Moskva, 2011.
6. Ostrovskaya I.V. *Psikhologiya*. Moskva, 2008.

7. Rubinshtein S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2017.
8. Sidorov N.I. *Social'noe predprinimatel'stvo i predprinimatel'stvo v social'noj sfere (Teoriya i praktika)*. Moskva, 2015.
9. Shiyarov E.N. *Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Stavropol', 2007.
10. El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod redakciej V.V. Davydova, V.P. Zinchenko. Moskva: «Pedagogika», 1989.

Статья поступила в редакцию 28.05.19

УДК 378

Rizaeva N.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: rizaevan@yandex.ru

Nikolenko V.N., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Kudryashova V.A., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Oganessian M.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

El Taravi Ya.A., student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

Mursalova A.N., student, I.M. Sechenov First MSMU Ministry of Health Care of Russia (Moscow, Russia), E-mail: expedition@mma.ru

SOCIOLOGICAL RESEARCH OF STUDENTS' PROGRESS AT THE DEPARTMENT OF HUMAN ANATOMY. The article presents results of a sociological survey of students of medical, pediatric, dental faculties, medical and preventive affairs, the faculty of higher nursing education and psychological and social work and the International School "Medicine of Future" on the system of educational services at one of the main departments of medical sciences – Human Anatomy. According to the results of the survey, the combination of classical and modern technologies of training at the Department require further improvement in connection with the need to strengthen the activity and subject components in the teaching of human anatomy. Introduction of schemes, tables and workbooks is a necessary condition for the continuity of knowledge in the study of students of subsequent disciplines. The key role of the personality of the teacher for strengthening of motivation of a subject anatomy of the person is noted. The work introduces a system of mentoring in practical classes on human anatomy to accompany students on a complex and exciting way in the study of the subject.

Key words: students, medical specialties, human anatomy, academic performance, survey.

Н.А. Ризаева, канд. мед. наук, доц. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: rizaevan@yandex.ru

В.Н. Николенько, д-р мед. наук, проф. каф. анатомии человека, зав. каф. анатомии человека ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва; зав. каф. нормальной и топографической анатомии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

В.А. Кудряшова, канд. мед. наук, доц. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

М.В. Оганесян, канд. мед. наук, доц. каф. анатомии человека, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

Я.А. Эль-Тарави, студент, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

А.Н. Мурсалова, студент 1 курса, Международная школа «Медицина будущего», ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: expedition@mma.ru

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ УСПЕВАЕМОСТИ НА КАФЕДРЕ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА

В статье представлены результаты социологического опроса студентов лечебного, педиатрического, стоматологического факультетов, медико-профилактического дела, факультета высшего сестринского образования и психолого-социальной работы и Международной школы «Медицина будущего» о системе образовательных услуг на одной из основных кафедр медицинских наук – анатомии человека. Рассмотрены вопросы целей и задач изучаемой дисциплины. Согласно результатам опроса, сочетание классических и современных технологий обучения на кафедре требуют дальнейшего усовершенствования в связи с необходимостью усиления деятельностного и субъектного компонентов в обучении анатомии человека. Введение схем, таблиц и рабочих тетрадей является необходимым условием для преемственности знаний при изучении студентами последующих дисциплин. Отмечена ключевая роль личности преподавателя для усиления мотивации предмета анатомия человека. Введена система наставничества на практических занятиях по анатомии человека с целью сопровождения студентов на сложном и увлекательном пути в изучении предмета.

Ключевые слова: студенты, медицинские специальности, «Анатомия человека», успеваемость, анкетирование.

Истоки кафедры нормальной анатомии человека Сеченовского университета уходят к 1755 году, когда по указу Императрицы Всероссийской Елизаветы I Петровны впервые был учрежден первый в Российской Империи Университет – Московский государственный университет. Становление Медицинского факультета внутри университета в 1758 году началось с первой прочтенной лекции по химии. При этом кафедра анатомии человека была полностью сформирована только в 1764 году. Тогда она называлась «кафедра анатомии, хирургии и бабичьего искусства». В течение двух с половиной веков кафедра совершенствовалась, многие выдающиеся выпускники внесли свой вклад в ее развитие. Сегодня изучение нормальной анатомии, базовой и важной дисциплины, по-прежнему не утратило своей актуальности. Анатомия – первая серьезная дисциплина, с которой сталкивается каждый студент в самом начале учебного пути – на первом курсе [1]. Точные знания формы и строения человеческого тела позволяют создать правильное представление о здоровье и болезни, о профилактике и лечении заболеваний [2]. Данная дисциплина важна для врачей разных специальностей, особенно будущих хирургов, радиологов, травматологов и представителей других профессий. Ежегодно сотрудники кафедры замечают, как трудно студентам

адаптироваться к новой обстановке, изменению ритма жизни, связанного с поступлением в Университет [3]. Многие первокурсники испытывают повышенную усталость, часто находятся в стрессовом состоянии [4]. Это сказывается на дальнейшем изучении материала и приводит к возникновению пробелов в знаниях, которые необходимо ликвидировать [5]. Кафедра всегда учитывала мнение студентов, поэтому для решения данной проблемы в 2018 году на базе кафедры анатомии человека был проведен опрос 335 студентов Сеченовского университета – обучающихся 1-6 курсов. Анкетирование состояло из различных вопросов, охвативших широкий круг проблем. Благодаря этому мы сможем помочь студентам повысить уровень знаний, а значит, улучшить качество образования.

В 2017 – 2018 учебном году на базе кафедры анатомии человека ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) было проведено анкетирование учащихся ВУЗа. В нем приняли участие 335 студентов 1-6 курсов лечебного, педиатрического, стоматологического (ОДИС – образовательный департамент института стоматологии) факультетов, медико-профилактического дела (МПФ), факультет высшего сестринского образования и психолого-социальной работы (ВСО и ПСР) и Международной школы «Медицина

будущего» (МШМБ). При этом стоит отметить, что анкетирование проводилось как с помощью печатного материала, в качестве раздаточного материала студентам (рис. 1), так и с помощью Google-формы, что позволило распространить анкету среди студентов 3-6 курсов, которые вследствие завершения курса анатомии не посещают кафедру нормальной анатомии человека.

Анкета состояла из 45 вопросов, взаимосвязанных между собой и затрагивающих схожие проблемы. С целью анализа полученных данных анкета была разделена на тематические блоки:

1 блок

Раскрывает влияние индивидуальных факторов на качество изучения предмета, включает 14 вопросов.

Приведём примеры вопросов:

1. Влияет ли уровень сложности предмета, его важность для будущей профессии на качество усвоения материала?

По мнению студентов, сложность предмета и его важность для будущей профессии мотивируют к глубокому изучению анатомии человека.

2. Оказывают ли влияние на возможность формирования практических навыков использование фантомов и муляжей? Опрошенные считают, что применение фантомов и муляжей делает занятия более увлекательными, что позволяет им применять теоретические знания на практике.

3. Может ли повлиять посещаемость занятий на качество обучения на кафедре? Студенты убеждены, что нет, потому что важна лишь личная заинтересованность студента в предмете, желание каждый раз уходить с занятия по анатомии с новым багажом знаний, который пригодится в будущем. Отсутствие одногруппников не может сказаться на успеваемости.

2 блок

Раскрывает роль профессорско-преподавательского состава (ППС) в образовательном процессе, включает 14 вопросов.

Примеры вопросов:

1. Влияет ли умение преподавателя заинтересовать изучением предмета? Влияет, считают студенты. Даже самую скучную тему преподаватель может преподнести так, что невозможно забыть. Нередко личность преподавателя может служить образцом для подражания, что мотивирует студентов подробнее изучать материал.

2. Может ли требовательность преподавателя к дисциплине повлиять на качество обучения? Респонденты уверены, что у требовательного преподавателя студенты просто вынуждены знать материал на должном уровне. Процесс изучения потребует много времени, но, как считают студенты, качественные знания останутся с ними на всю жизнь.

3 блок

Раскрывает применение неклассических образовательных технологий, включает 4 вопроса.

Примеры вопросов:

1. Как влияет объяснение темы с помощью наглядных пособий на качество усвоения материала на кафедре анатомии человека? Наглядные пособия позволяют лучше запомнить материал, создать представление о том или ином механизме.

2. Необходим ли устный разбор темы на лекции или семинаре? Несомненно, считают респонденты. Особенно желательно разбирать клинические случаи на семинарах/лекциях.

4 блок

Раскрывает ли влияние внеучебной деятельности на кафедре на качество изучения предмета? Включает 4 вопроса.

Примеры вопросов:

1. Способствует ли участие в школе препарирования успешной учебе на кафедре? Многие студенты считают, что участие в школе препарирования позволяет им закрепить полученные знания, приблизиться к будущей профессии хирурга, а кому-то поможет эффективнее подготовиться к экзамену.

2. Способствует ли участие в олимпиаде по анатомии человека успешному изучению материала? Результаты опроса показали, что большинство студентов, к сожалению, не знали о проведении данной олимпиады. Над решением данной проблемы кафедра анатомии человека уже сейчас интенсивно работает и надеется, что в следующий раз многие студенты смогут принять в ней участие.

Разделение вопросов по блокам позволило нам понять, какие именно факторы оказывают наибольшее влияние на успеваемость студентов, какие аспекты необходимо учитывать при составлении нового учебного плана. Мнение респондентов относительно каждого блока поможет профессорско-преподавательскому составу ликвидировать проблемы в изучении анатомии путем внедрения новых технологий в образовательный процесс.

В процессе исследования были получены следующие результаты.

Влияет ли уровень важности предмета для будущей профессии? Опрос показал следующие результаты: 89,2 % уверены, что данный фактор влияет на изучение предмета, 5,1 % не влияет, 5,7 % затруднились ответить (рис. 1).

Влияют ли условия обучения (организация учебного процесса)? Большой процент опрошенных (94,3%) убеждены в том, что условия обучения играют важную роль, 3,3% студентов затруднились ответить на данный вопрос, а 2,4% считают, что условия обучения не столь важны в образовательном процессе (рис. 2).

Влияет ли посещаемость занятий на обучение? По мнению 72,7% по-

сещаемость занятий может сказаться на учебе, 15,9% считают, что не влияет данный фактор, у 11,4% данный вопрос вызвал затруднение (рис. 3).

Влияют ли отношения в учебной группе на образовательный процесс? Опрос показал следующие результаты: 72,7 % считают, что отношения в группе влияют на их учебу. Отношения в группе не важны для некоторых респондентов (15,9 %), а 11,4 % не смогли дать однозначного ответа (рис. 4).

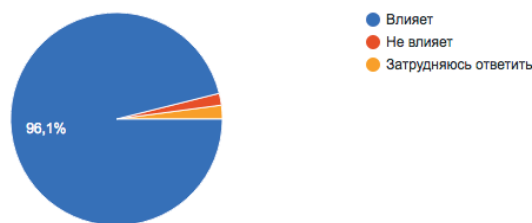


Рис. 1. Влияние уровня важности предмета для будущей профессии

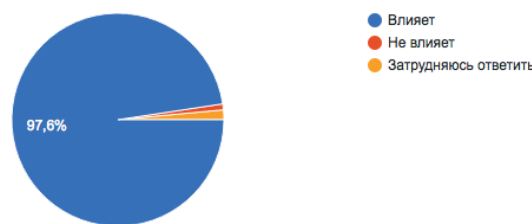


Рис. 2. Влияние условий обучения (организации учебного процесса)

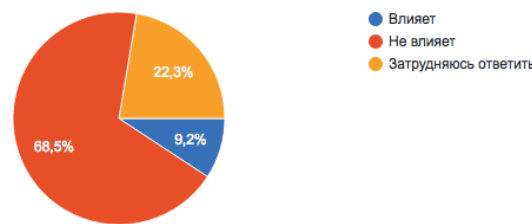


Рис. 3. Влияние посещаемости занятий

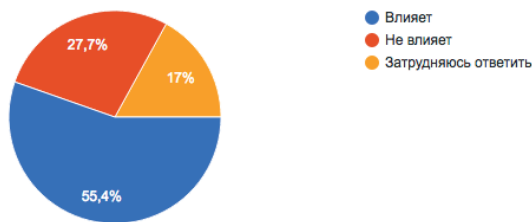


Рис. 4. Влияние отношений в учебной группе на образовательный процесс

Роль профессорско-преподавательского состава (ППС) в образовательном процессе.

Влияют ли личные качества преподавателя, уровень знаний, стиль преподавания? Подавляющее большинство (96,1%) уверены, что личные качества преподавателя играют ключевую роль в образовательном процессе, 1,8% уверены, что не влияют, 2,1% затруднились ответить (рис. 5).

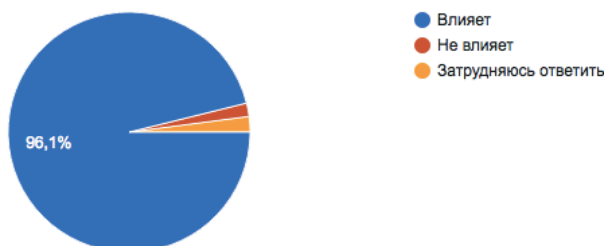


Рис. 5. Влияние личных качеств преподавателя

Оказывает ли влияние уровень и объем знаний преподавателя по дисциплине? 97,6 % опрошенных считают, что уровень знаний преподавателя влияет на учебный процесс, для 0,9 % не влияет, 1,5 % не смогли дать однозначного ответа (рис. 6).

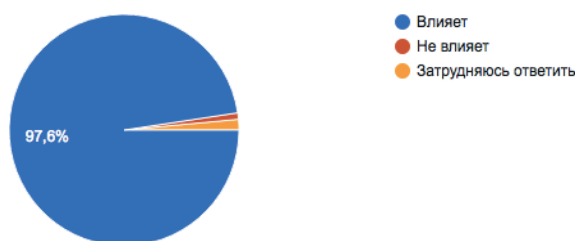


Рис. 6. Влияние уровня и объема знаний преподавателя

Важна ли ученая степень преподавателя в образовательном процессе? Для 68,5% ученая степень преподавателя не важна, 22,3% затруднились ответить, 9,2% важен данный критерий (рис. 7).

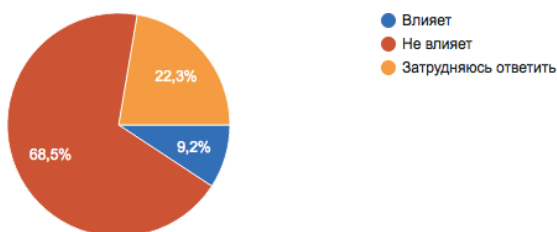


Рис. 7. Влияние ученой степени преподавателя в образовательном процессе

Влияет ли опыт преподавательской деятельности на изучение дисциплины? 55,4% респондентов считают, что опыт преподавательской деятельности влияет на изучение анатомии, 27,7% полагают, что не влияет, 17% не смогли дать однозначного ответа (рис. 8).

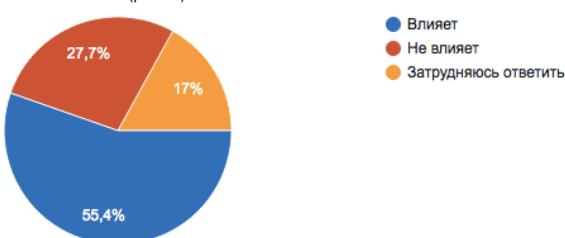


Рис. 8. Влияние опыта преподавательской деятельности на изучение дисциплины

Важно ли умение преподавателя логично, доступно, понятным языком излагать материал? Опрос показал следующие результаты: больший процент опрошенных (99,7%) с уверенностью заявляют, что данный фактор влияет на образовательный процесс и способствует успешному изучению материала, 0,3% затруднились ответить (рис. 9).

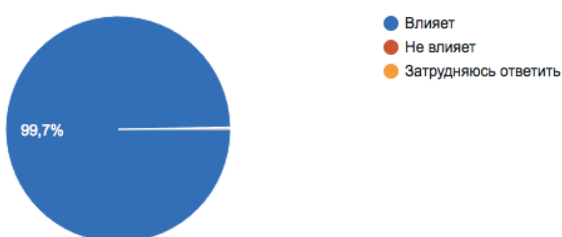


Рис. 9. Влияние умения преподавателя доступно излагать материал на обучение

Важно ли умение преподавателя заинтересовать предметом? 97% студентов важно данное умение преподавателя, 1,5% опрошенных не столь важно, столько же процентов респондентов не смогли ответить на данный вопрос (рис. 10).

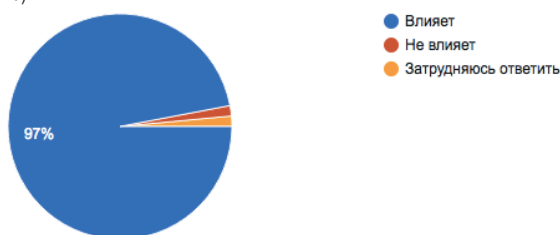


Рис. 10. Влияние умения преподавателя заинтересовать предметом

Отразится ли на обучении возможность формирования практических навыков на фантомах, муляжах? Наибольший процент опрошенных (94,9%) убеждены в том, что эта возможность влияет на изучение дисциплин, у 3% данный вопрос вызвал затруднения, 2,1% считают, что формирование практических навыков не влияет на изучение материала (рис. 11).

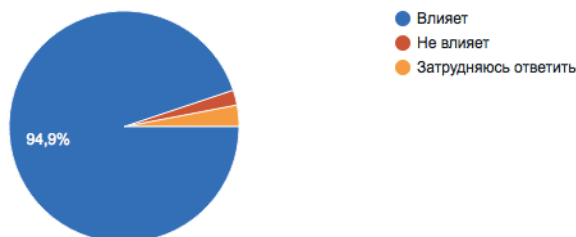


Рис. 11. Влияние возможности формирования практических навыков

Сказывается ли на изучении материала обеспеченность студентов наглядными пособиями? По мнению большинства (95,5%) респондентов, 3% не смогли дать точного ответа, а 1,5% убеждены, что не сказывается (рис. 12).

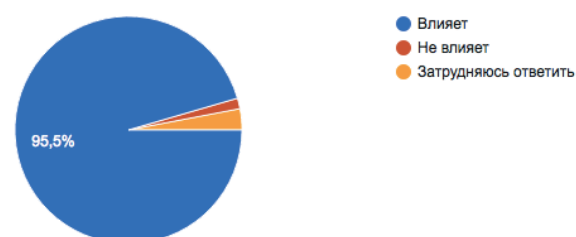


Рис. 12. Влияние обеспеченности студентов наглядными пособиями

Эффективно ли изучение 3D-анатомии? Студенты считают данный способ изучения анатомии: интересным (76,8%), полезным (59,8%), необходимым (36,6%), невостребованным (5,7%). Остальные респонденты не знают о данной методике или никогда его не практиковали (рис. 13).

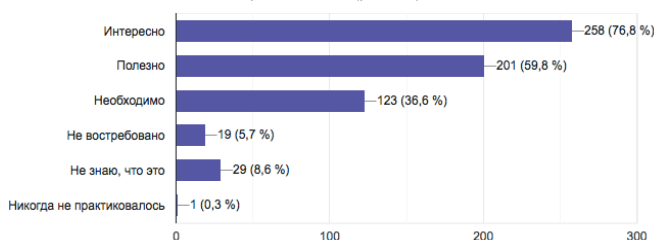


Рис. 13. Изучение 3D-анатомии

Эффективно ли использование карточек контроля для подготовки к занятиям по анатомии человека? Результаты опроса: 41,7% считают карточки наиболее оптимальными для получения базисных знаний, 22,9% считают необходимым в условиях при изучении клинических дисциплин, 10,7% – заменяют анатомический атлас, 36,9% не интересны данные карточки. Остальные опрошенные затруднились ответить.

Влияет ли на изучение анатомии участие в школе препарирования? 31% опрошенных хотя бы участвовать в данной школе и после экзамена, 30,1% считают одним из самых эффективных способов изучения анатомии, 28,3% не знали о существовании школы, 4,5% считают данный способ изучения дисциплины неэффективным (рис. 14).

- оптимальные для получения базисных знаний
- необходимы при изучении клинических дисциплин
- заменяют анатомический атлас

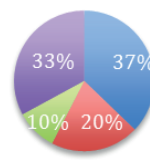


Рис. 14. Участие в школе препарирования

На сколько эффективно участие в олимпиаде по анатомии человека? 57,7% студентов не знали о проведении, 20,2% считают, что олимпиада развивает возможности игрового восприятия предмета, 12,2% считают очень эффективным способом подготовки к экзамену, 8,9% не считают возможным способом изучения анатомии (рис. 15).



Рис. 15. Участие в олимпиаде по нормальной анатомии человека

Эффективно ли внедрение практики наставничества на кафедре нормальной анатомии человека? По мнению 46% опрошенных, практика наставничества является необходимым элементом обучения, 28% не нуждаются в помощи наставника, 11% активно пользуются помощью наставника, 10% хотят в будущем стать наставником, 5% не имели своего тьютора (рис. 16).

В анкетировании присутствовали стандартные вопросы: информация о курсе и факультете респондента. Так, почти половина опрошенных обучается на 4-6 курсах. Взгляд старшекурсников на методику преподавания анатомии в Сеченовском Университете является наиболее показательным, так как эти студенты непосредственно сталкиваются с клиническими дисциплинами. Данная группа студентов уже освоила тесно связанные с анатомией человека предметы, как лучевая диагностика, травматология, патологическая анатомия. По этой причине старшекурсники более осознанно подходят к вопросу важности грамотного преподавания анатомии, которая является фундаментом медицины.

Разделение вопросов анкеты на тематические блоки было обосновано анализом полученных результатов.

Блок 1. Влияние индивидуальных факторов на качество изучения предмета. Среди многочисленных вопросов, содержащихся в данном блоке, наиболее важными и подпадающими коррекции являются следующие проблемы: так, респонденты убеждены, что организация учебного процесса напрямую влияет на качество усвоения знаний. Поэтому одной из задач преподавателя является обеспечение системы условий для проведения интересного, информативного семинара, на котором студентам будет предложено составление карт, схем и рабочих

■ Считают необходимым элементом обучения

■ не нуждаются в помощи наставника

■ активно обращаются за помощью к наставнику

■ стремятся стать наставником

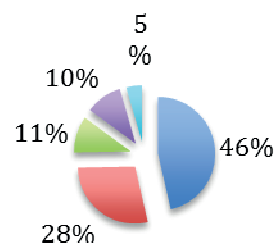


Рис. 16. Внедрение практики наставничества

тетрадей в соответствии с современными технологиями обучения по ФГОС 3+ [6]. Учитывая также, что, по мнению респондентов, отношения в учебной группе влияют на качество получаемых знаний, преподавателю как чуткому психологу необходимо обеспечить дружественные отношения в группе, а в противном случае не допустить снижения качества знаний из-за межличностных отношений студентов [7].

Блок 2. Роль ППС в образовательном процессе. Так как анатомия – первая серьезная дисциплина, с которой сталкивается студент на 1 курсе, поэтому преподаватель анатомии зачастую является одной из ключевых фигур в становлении будущего врача [8]. По результатам опроса, личные качества преподавателя, его уровень знаний, а также стиль преподавания являются наиболее фундаментальными для респондентов. При этом стоит отметить, что, по мнению студентов, наличие ученой степени преподавателя, а также стаж работы никак не влияют на его преподавательские способности, а также на эффективность изучения дисциплины. Наиболее важным критерием студенты отмечают умение преподавателя заинтересовать предметом. Согласно этим данным, мы можем опровергнуть по-

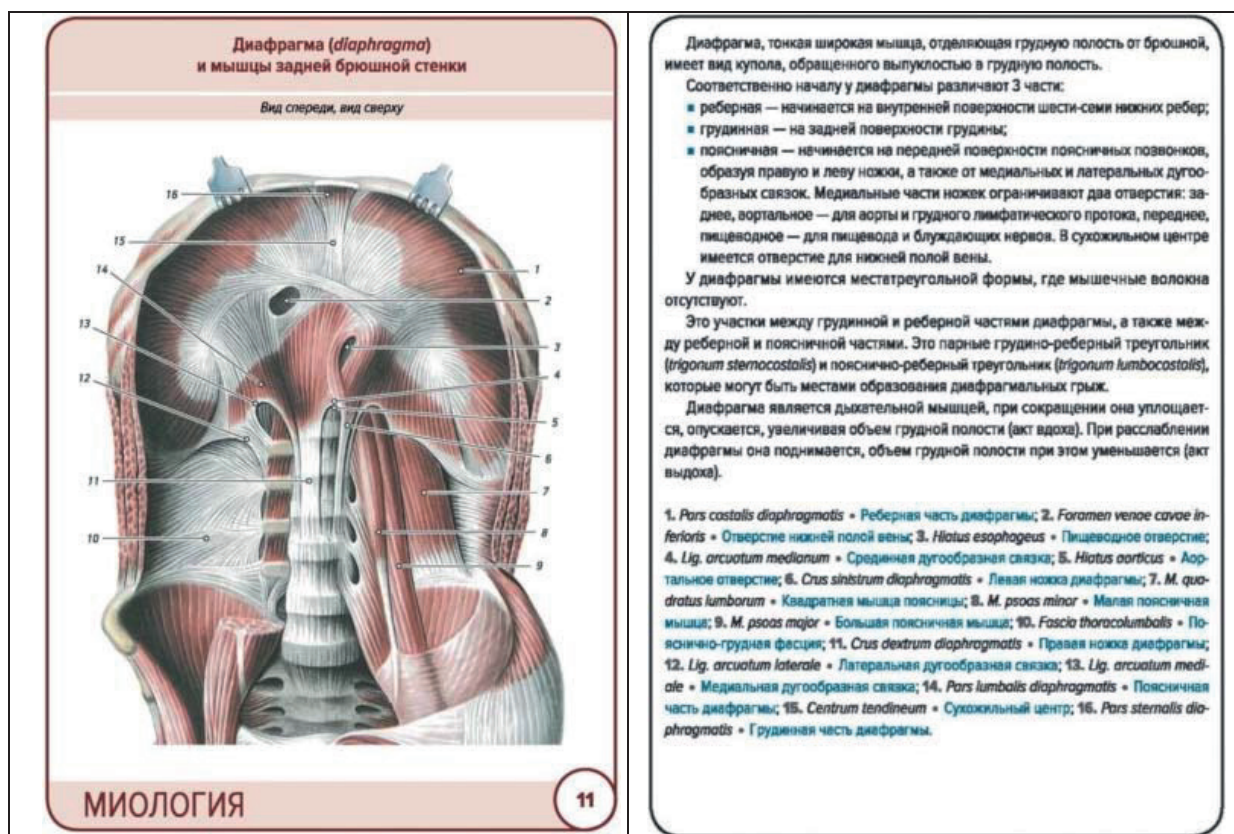


Рис. 17. Карточки контроля

нятие о том, что студент может самостоятельно изучать анатомию человека, не посещая большую часть семинарских занятий.

Блок 3. Применение неклассических образовательных технологий. Несомненно, стандартные методики изучения дисциплины, по мнению респондентов, до сих пор остаются актуальными: применение наглядных пособий, устный разбор темы на лекциях/семинарах, работа с препаратами (трупным материалом). Однако в XXI веке кафедра анатомии человека Сеченовского университета, одного из передовых вузов в стране, должна соответствовать международным стандартам качества в обучении студентов. Поэтому применение нового, высокотехнологичного оборудования для изучения дисциплины является фундаментальным в современных реалиях медицинской науки. Был опробован один из инновационных способов преподавания дисциплины – карточки контроля для подготовки к занятиям по анатомии человека. По результатам анкетирования, данная методика усвоения материала нашла большой отклик у студентов (рис. 17).

Наряду с этим, популярность также приобретает методика изучения предмета с помощью интерактивного анатомического стола «Пирогов», недавно установленного в анатомическом музее Сеченовского университета. У студентов появилась возможность изучать такую дисциплину, как 3D-анатомия. Методика послышного изучения различных частей тела и отдельных органов с особенностями их топографии является, по мнению опрошенных, интересной и понятной, а для ряда студентов необходимой для успешного усвоения изучаемого материала.

Студентов более старших курсов, которые в той или иной мере столкнулись с настоящей врачебной практикой, привлекает проведение мастер-классов по клинической анатомии, в том числе дистанционных, над усовершенствованием которых сейчас активно ведется работа на кафедре.

Блок 4. Внеучебная работа на кафедре. Вопросы из данного блока были направлены на изучение роли креативного подхода к практике преподавания анатомии человека. Участие в конкурсе анатомического рисунка, посещение заседаний школы препарирования, а также участие в олимпиаде по анатомии человека вызывает неподдельный интерес у большинства опрошенных.

Так, международный конкурс анатомического рисунка «IMAGO ANATOMICA VESALIUS» ежегодно открывает свои двери для участников со всей страны и ближнего зарубежья, что также усиливает интерес студентов Сеченовского университета к проводимому конкурсу.

Студенты Сеченовского университета с большим энтузиазмом принимали участие в внутривузовской олимпиаде по анатомии, а в декабре 2018 года и в I

Московской Международной Универсиаде по анатомии человека «АНАТОМ и Я», где команда нашего университета заняла почетное I место. Это является ярким примером нестандартного и креативного подхода к обучению студентов на кафедре анатомии человека.

Одним из ключевых вопросов, вызывающих интерес у сотрудников кафедры анатомии человека, является отношение опрошенных студентов к практике наставничества в рамках преподавания дисциплины. Среди участников анкетирования лишь 3 поколения знают, что представляет из себя данный проект. Именно эта часть опрошенных студентов считает, что подобная практика является необходимым элементом обучения на кафедре. При этом многие опрошенные стремятся стать наставниками.

Стоит пояснить, что система наставничества базируется на принципе «равный равному» [9]. Иными словами, отличившиеся студенты 1 курса в дополнительное время не просто занимаются анатомией человека в стенах кафедры, но и учат этому своих менее успешных сверстников. Перед студентами есть пример ответственного обучающегося, который сопровождает своих слушателей, умеет грамотно преподнести сложный материал, а также является примером для своих подопечных [10].

В итоге проведенного социологического исследования можно сделать следующие выводы:

- Однозначно, что анатомия человека является основным, базовым предметом медицинской науки, поэтому необходимо создавать условия для преемственности в изучении предмета.
- Поскольку анатомия человека – наука с богатой историей, для успешного изучения необходимо сочетание классических методов изучения предмета (препарирование) с современными методами (3D анатомия, использование муляжей, фантомов, конкурсы анатомического рисунка, олимпиады, участие в СНК).
- Роль личности преподавателя – ключевое звено в образовательном процессе. В соответствии с современными технологиями обучения необходимо ввести деятельностный компонент в изучение предмета анатомии человека.
- Для эффективности проведения семинарских занятий необходимо создать условия для обучающихся с введением карт, схем и рабочих тетрадей, которые студенты смогут использовать на старших курсах.
- Проблемы, отмеченные студентами в ходе опроса, предлагается решить при помощи внедрения практики наставничества. Данная система не имеет аналогов среди кафедр анатомии человека других университетов, и мы верим, что наставники смогут справиться с поставленными задачами.

Библиографический список

1. Змеев С.И. Вся жизнь за партой. *Учительская газета*. 1992; 32.
2. Коломиец О.М. Учебная деятельность студента медицинского ВУЗа на занятии: ее структура и содержание. *Сеченовский вестник*. 2013; 4 (14): 86 – 90.
3. Акименко Г.В., Михайлова Т.М. Адаптация студентов к условиям обучения в медицинском университете: психологические особенности и проблемы. *Инновационное развитие науки и образования*: монография. Пенза, 2017: 143 – 151.
4. Костина Л.А., Милыева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе. *Фундаментальные исследования*. 2014; 11-2: 433 – 437.
5. Kolomiets O., Predushchenko O. College students research activity. Comparative education and teaching training. 2009. Sofia. *Bureau for Educational service*. Volume 7: 147 – 151.
6. Коломиец О.М. Особенности построения учебного пособия по предмету с позиций деятельностного и системного подхода к обучению. Психологические и педагогические проблемы развития образования. *Вестник МГЛУ. Серия Педагогическая антропология* 2004; Вып. № 484: 126 – 136.
7. Абаева Е.В. *Психологическая поддержка личности на начальном этапе профессионализации (на этапе вхождения в вузовское пространство)*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Краснодар, 2003.
8. Коломиец О.М. Реализация преподавателем вуза профессиональной компетенции по организации учебной деятельности студента. *Интеграция науки и образования*: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 – 14 июня 2018 г., г. Уфа). Уфа: РИО ОМЕГА САЙНС, 2014: 47 – 49.
9. Невская Л.В., Эсаулова И.А. Система развития инновационного кадрового потенциала предприятий. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2013; 21: 72 – 76.
10. Люсова О.В., Бурова С.С. Ответственность как условие самоактуализации личности студентов. *Психологическое и педагогическое сопровождение студентов ВУЗа в современном социокультурном пространстве*: материалы научно-практической конференции с международным участием (6 – 7 декабря 2018 г., г. Астрахань). 2018: 145 – 150.

References

1. Zmeev S.I. Vsyu zhizn' za partoy. *Uchitel'skaya gazeta*. 1992; 32.
2. Kolomiec O.M. Uchebnaya deyatel'nost' studenta medicinskogo VUZa na zanyatii: ee struktura i soderzhanie. *Sechenovskij vestnik*. 2013; 4 (14): 86 – 90.
3. Akimenko G.V., Mihajlova T.M. Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v medicinskom universitete: psihologicheskie osobennosti i problemy. *Innovacionnoe razvitie nauki i obrazovaniya*: monografiya. Penza, 2017: 143 – 151.
4. Kostina L.A., Milyaeva L.M. Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya studentov k obucheniyu v medicinskom vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 11-2: 433 – 437.
5. Kolomiets O., Predushchenko O. College students research activity. Comparative education and teaching training. 2009. Sofia. *Bureau for Educational service*. Volume 7: 147 – 151.
6. Kolomiec O.M. Osobennosti postroeniya uchebnogo posobiya po predmetu s pozicij deyatel'nostnogo i sistemnogo podhoda k obucheniyu. Psihologicheskie i pedagogicheskie problemy razvitiya obrazovaniya. *Vestnik MGLU. Seriya Pedagogicheskaya antropologiya* 2004; Vyp. № 484: 126 – 136.
7. Abaeva E.V. *Psihologicheskaya podderzhka lichnosti na nachal'nom etape professionalizacii (na etape vkhozhdeniya v vuzovskoe prostranstvo)*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Krasnodar, 2003.
8. Kolomiec O.M. Realizatsiya prepodavatelem vuza professional'noj kompetencii po organizacii uchebnoj deyatel'nosti studenta. *Integratsiya nauki i obrazovaniya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (13 – 14 iyunya 2018 g., g. Ufa). Ufa: RIO OMEGA SAJNS, 2014: 47 – 49.
9. Nevskaya L.V., Esaulova I.A. Sistema razvitiya innovacionnogo kadrovogo potenciala predpriyatij. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki*. 2013; 21: 72 – 76.
10. Lyusova O.V., Burova S.S. Otvetstvennost' kak uslovie samoaktualizacii lichnosti studentov. *Psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov VUZa v sovremenном sociokul'turnom prostranstve*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (6 – 7 dekabrya 2018 g., g. Astrahan'). 2018: 145 – 150.

Статья поступила в редакцию 29.05.19

УДК 373.31

Bondarenko E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Education and Social Sciences, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: bon-elizaveta@yandex.ru

Solovyova E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Education and Social Sciences, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: jeny_sol@rambler.ru

EDUCATION OF VALUE RELATION TO HEALTH OF TEACHING EDUCATIONAL DIRECTIONS. Recognizing the upbringing of a value attitude to health as one of priority tasks of the state educational policy, outlined in the concept of spiritual and moral development and upbringing of the personality of a citizen of Russia, problems of maintaining and promoting health, proving the existence of a nation's health crisis, are revealed. A theoretical analysis of the concepts of "attitude", "value attitude", "attitude to health" is given. The views of scientists on the problem of the development of a value attitude to health and the essence of the mechanism of its formation are compared. The authors formulate a number of contradictions in the implementation of the process of nurturing a valuable attitude to health in students. The pedagogical conditions that ensure the education of a value attitude to health in students of pedagogical orientation (future teachers) are determined.

Key words: health as basic value, value attitude to health, education of value attitude to health, problems, contradictions and conditions for introduction of process of education value attitude to health.

Е.В. Бондаренко, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования, Институт образования и социальных наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: bon-elizaveta@yandex.ru

Е.В. Соловьёва, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования, Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: jeny_sol@rambler.ru

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Признавая воспитание ценностного отношения к здоровью одной из приоритетных задач государственной образовательной политики, обозначенной в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, раскрываются проблемы сохранения и укрепления здоровья, доказывающие наличие кризиса здоровья нации. Дан теоретический анализ понятий «отношение», «ценностное отношение», «отношение к здоровью». Сопоставлены взгляды ученых на проблему развития ценностного отношения к здоровью и сути механизма его формирования. Авторы формулируют ряд противоречий в реализации процесса воспитания ценностного отношения к здоровью у обучающихся. Определены педагогические условия, обеспечивающие воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся педагогической направленности (будущих педагогов).

Ключевые слова: здоровье как базовая ценность, ценностное отношение к здоровью, воспитание ценностного отношения к здоровью, проблемы, противоречия и условия реализации процесса воспитания ценностного отношения к здоровью.

Базовые ценности транслируются и интериоризируются в семье, в формальных и неформальных сообществах, во взаимодействии со сферами науки, культуры, искусства и т. д. Но наиболее системно и последовательно ценности передаются и усваиваются подрастающим поколением в сфере образования, где развитие и воспитание обеспечено целью и содержанием деятельности образовательной организации [1–8].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России объявляет здоровье базовой национальной ценностью [5].

Но приобщение молодежи к культуре здоровья осложнено рисками современной социокультурной ситуации. Несмотря на активную здоровьесберегающую деятельность как общества в целом, так и образовательных организаций, продолжают сохраняться негативные тенденции в состоянии здоровья нации. На фоне общего повышения средней продолжительности жизни человека прогрессируют патологические состояния различного генеза, быстро и необратимо переходящие в хронические заболевания. Увеличивается количество эндогенных и экзогенных факторов, провоцирующих «нездоровье», растет перечень новых болезней «техногенной цивилизации». Молодежь стала группой риска, подверженной манифестации многих заболеваний, что позволяет констатировать кризис здоровья общества.

Потребность в здоровье должна выступать как основная потребность человека, несмотря на то, что её удовлетворение часто носит своеобразный, сложный, противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату (Д.Н. Давиденко, 1998). Потребность в здоровье в разные возрастные периоды приобретает различный уровень ценности, являясь, во-первых, потенциальной ценностью, актуализирующейся в состоянии болезни, а, во-вторых, значимой ценностью, смысловое содержание которой имеет возрастное своеобразие. В молодом возрасте здоровье имеет ценность, но осознается личностью как одно из необходимых средств финансовой обеспеченности, социального успеха и благополучия. В зрелом возрасте оно приобретает самостоятельную ценность, сохранение которой является целью и условием продления активной жизнедеятельности. В пожилом возрасте здоровье ценится за то, что является фактором избегания одиночества, условием передачи опыта молодому поколению, позволяет поддерживать межличностные контакты.

Так, в исследовании В.Э. Бойкова показано, что для подавляющего большинства людей в возрасте 15 лет и старше хорошее здоровье является одной из наиболее актуальных базовых ценностей. На предложение определить по пятибалльной шкале ценность здоровья в ряду других жизненных ценностей 85% опрошенных дали ответы, в которых выражено максимальное ранговое значение ценности крепкого здоровья. В сознании подавляющего большинства людей всех возрастных групп здоровье как ценность вместе с ценностью семьи занимает 1-2 место среди других важнейших социальных ценностей – материального благополучия, работы, образования. Большинство опрошенных (84,2%) вполне осознают, что состояние их здоровья зависит прежде всего от них самих.

Лишь в группе пенсионного возраста этот показатель уменьшается до 69,3%, что объясняется как высоким уровнем заболеваемости в этой группе, так и, видимо, влиянием прежних стереотипов сознания об ответственности системы здравоохранения за здоровье населения [2].

Вместе с тем, основная масса обследованных на практике относится к собственному здоровью весьма небрежно. Многие люди не приучены к стилю жизни и поведению, которые обеспечивают предупреждение заболеваний, подвержены влиянию отрицательных социальных норм и традиций. Как свидетельствуют совокупность полученных данных о распространенности положительных и отрицательных поведенческих факторов, влияющих на здоровье, доля тех, кто в повседневной жизни действительно бережёт свое здоровье, не превышает 25% обследованных.

Декларируя на сознательном уровне ценность здоровья, большинство молодых людей демонстрирует на поведенческом уровне пренебрежение возможностями его сохранения и избегания рисков потери здоровья.

В настоящее время нет однозначного решения, какое отношение к здоровью «нужно» обществу. Для обозначения такого отношения используют целый ряд терминов: «осознанное» (В.М. Кабаева), «ответственное» (Д.В. Колесов), «ценностное» (Г.К. Зайцев, Т.В. Белинская и др.) и другие (правильное, грамотное, рациональное, позитивное, адекватное).

Категория «отношение» стала научной сравнительно недавно. Будучи рассмотренной на протяжении XX века в трудах отечественных учёных (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн и др.), наиболее глубокую проработку получила в концепции отношений В.Н. Мясищева [1]. Автор впервые разделяет понятие собственно отношений, как «скрытой переменной», и внешние проявления отношения в реакциях, переживаниях и действиях субъекта, выделяет собственные характеристики отношения: сознательность, эмоциональность, активность и относительная устойчивость, дифференцирует отношения личности от сходных явлений – установки и мотива.

В.Н. Мясищев рассматривал «отношение» как общий принцип изучения организма. По его мнению, психику человека можно рассматривать как форму отношения (так как отношение предполагает существование активного субъекта) организма со средой. В этом смысле понятие «отношение» становится некоторой синтетической категорией, позволяющей рассматривать человека в единстве трёх уровней его взаимодействия с действительностью: физиологического (условно-рефлекторная временная связь), психического (психические отношения) и социального (социальные и межличностные связи субъекта с другими людьми).

Подчеркивая преломление объективных отношений личности с объектами окружающего мира через внутренний мир, употребляют термин «субъективное отношение». Субъективное психическое отношение личности имеет продолжение в ее действиях и поступках: «психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» (В.Н. Мясищев, 1960).

Взгляды В.Н. Мясичева нашли продолжение в работах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, Л.И. Божович и др. В частности, анализ отношения в связи с развитием личности показан в работах К.А. Абульхановой-Славской, которая считает, что личность развивается через объективирование и воспроизводство своих отношений: «отношение личности – это не только её субъективные мотивы, цели, стремления и т. д. Они характеризуют её способ включения себя в общий ход жизни с учётом и объективной логики этой жизни и... своих возможностей» (К.А. Абульханова-Славская, 1991). Отношения пронизывают сознание, мировоззрение, дееспособность и являются детерминантами деятельности по отношению к управлению своей жизнью, в том числе в сфере здоровья.

Генезис субъективного отношения можно представить следующим образом: во-первых, потребность личности, во-вторых, объект или явление мира и, в-третьих, та или иная объективная связь между ними. Затем объективная связь получает свое субъективное отражение во внутреннем мире, в результате чего объективное в своей основе отношение приобретает характер субъективного отношения личности.

Аналогично можно представить модель формирования субъективного отношения к здоровью: потребность в здоровье → состояние здоровья или явление мира, влияющее на здоровье → объективная связь, преломляющаяся через индивидуальный опыт, полученный человеком в условиях временного снижения показателей здоровья, и через индивидуальную систему потребностей, удовлетворение которых невозможно без данной.

Изучению проблемы ценностного отношения к здоровью посвящены исследования Г.К. Зайцева, Л.С. Овчинниковой, Е.В. Водневой, В.С. Кучменко, В.Н. Беленова, Т.В. Белинской, А.Р. Ищенко, И.В. Марина и др.).

Термин «ценностное отношение» однозначно свидетельствует о внутренней детерминации поведения, о ценности здоровья для себя, исходя из личной значимости и является центральным элементом культуры личности [7]. Применение других вышеперечисленных терминов для обозначения того отношения к здоровью, которое следует развивать, является допустимым, хотя каждый из них подчеркивает лишь отдельную сторону этого отношения: ответственность перед обществом, осознанность и ценность для себя. И все-таки обществу необходимо такое отношение к здоровью, которое было бы одновременно осознанным, ценностным и ответственным. Осознанность отношения к здоровью необходима, но недостаточна. Ответственное отношение есть следствие ценностного.

Расстановка приоритетов формирования и осознания ценности здоровья, используемые в образовании методы и педагогические технологии ориентированы преимущественно на развитие понимания ценности здоровья. Между тем, перевод общечеловеческих ценностей личности во «внутренний план» и выработка собственных ценностных ориентаций невозможны только на когнитивном уровне. В этом процессе активную роль играют эмоциональная сфера, определяющая ценностное отношение (эмоциональный уровень). Следовательно, интериоризация общечеловеческих ценностей требует учета диалектического единства социального и индивидуального, когнитивного и чувственного, теоретического и практического (поведенческий уровень). Такое единство характеризует достаточно высокий уровень развития ценностных ориентаций личности, что позволяет ей избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать, устанавливать не только их субъективную (для себя), но и объективную (для всех) ценность, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Практически отмечается разрыв между осознанием ценности здоровья и реализацией здорового поведения, который объясняется отсутствием сформированности ценностного отношения к здоровью в процессе воспитания и социализации личности.

Система образования, являясь одним из главных институтов социализации, с одной стороны, нацелена на создание условий для сохранения, преумножения и принятия подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, в том числе ценности здоровья, с другой стороны, ограничена в возможностях реализации этих условий в полной мере. Причины этих ограничений лежат в следующих противоречиях:

- между необходимостью решать задачу формирования ценностного отношения к здоровью у обучающихся и отсутствием данного приоритета у других участников воспитательного процесса (администрация, семья, организации дополнительного образования);
- между большим количеством воспитательных педагогических задач и сложностью включения задачи формирования ценностного отношения к здоровью в воспитательную систему образовательной организации;
- между наличием фрагментарного решения воспитательной задачи формирования ценностного отношения к здоровью на разных ступенях общего образования и отсутствием преемственности в её реализации при переходе обучающегося на следующую образовательную ступень;
- между наличием автономного решения воспитательной задачи по формированию ценностного отношения к здоровью разными участниками воспитательного процесса и необходимостью их взаимодействия на основе выработки общей и гибкой стратегии;
- между большим количеством имеющихся образовательных технологий и сложностью преломления их для решения задачи формирования ценностного отношения к здоровью;
- между растущей тенденцией появления инноваций в воспитании ценностного отношения к здоровью у обучающихся и ограниченностью у педагога различных ресурсов для их освоения;
- между необходимостью решать задачу воспитания ценностного отношения к здоровью у обучающихся и сложностью её решения ввиду несостоявшейся интериоризации ценности здоровья у самого педагога.

Таким образом, выделенные противоречия отмечают как на уровне деятельности образовательной системы, так и на уровне деятельности самого педагога. Педагог, являясь носителем и транслятором базовых ценностей, должен владеть технологиями проектирования и реализации воспитательной деятельности по формированию этих ценностей. Данные компетенции должны стать предметом освоения на этапе профессиональной подготовки. Чтобы педагог был способен осуществлять данный процесс, освоил компетенции формирования здоровья подрастающего поколения, осознал необходимость и ценность собственного здоровья, в организации образовательного процесса необходимо создать ряд педагогических условий. Под педагогическими условиями, обеспечивающими воспитание ценностного отношения к здоровью у обучающихся педагогической направленности (будущих педагогов), мы понимаем совокупность мер образовательного пространства вуза, направленных на становление профессиональной компетентности обучающихся в отношении вопросов здоровья. Она должна включать не только освоение соответствующих знаний, но и готовность, и способность осуществлять осознанный, самостоятельный и устойчивый ценностный выбор в пользу стратегии здорового поведения.

Среди основных условий выделим: построение образовательной деятельности на основе модели процесса формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза; учет диалектического единства социального и индивидуального, когнитивного и чувственного, теоретического и практического, взаимодействия на основе выработки общей и гибкой стратегии всех участников воспитательного процесса, вариативность форм, методов, технологий формирования ценностного отношения к здоровью, освоение инновационных воспитательных практик на примерах деятельности конкретных образовательных организаций.

Вместе с тем, накопленный опыт изучения проблемы оставляет открытыми вопросы, касающиеся проектирования и реализации деятельности педагогов по воспитанию ценностного отношения к здоровью обучающихся, готовности к этой деятельности на основе формирования ценностного отношения к здоровью самих педагогов. Решение поставленных вопросов является необходимым для эффективного осуществления процесса развития ценностного отношения к здоровью обучающихся.

Таким образом, воспитание ценностного отношения к здоровью обучающихся педагогической направленности является актуальной задачей и практической потребностью всей системы образования.

Библиографический список

1. Белинская Т.В. *Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
2. Бойков В.Э. Здоровье как базовая ценность в сознании и быту российского населения. *Социология власти*. 2009; 2.
3. Бондаренко Е. В. Основы здоровой жизнедеятельности в профессиональном становлении будущего преподавателя высшей школы. *Вестник Ставропольского государственного университета*. Рецензируемое издание ВАК России по психологии и педагогике. Ставрополь, 2009; Вып. 65 (6): 142 – 147.
4. Бондаренко Е.В., Соловьева Е.В. Психологическое сопровождение профессионального развития и здоровья субъекта труда. *Социальные, гуманитарно-экономические и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире*. 2014; 119 – 121.
5. Данилюк А.Я. и др. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение. 2009; Т. 23.
6. Ищенко А.Р. Психолого-педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к своему здоровью. *Педагогическое образование и наука*. 2012; 6: 86 – 91.
7. Filimonuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E. M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10; № 5S: 1007 – 1019.
8. Tretyakova N.V. et al. Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11. № 15: 8281 – 8292.

References

1. Belinskaya T.V. *Psichologicheskie sostavlyayushchie razvitiya cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u studentov pedagogicheskogo vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
2. Bojkov V.E. Zdorov'e kak bazovaya cennost' v soznanii i bytu rossijskogo naseleniya. *Sociologiya vlasti*. 2009; 2.
3. Bondarenko E. V. Osnovy zdorovoj zhiznedeyatel'nosti v professional'nom stanovlenii budushchego prepodavatelya vysshej shkoly. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Recenziruемое izdanie VAK Rossii po psikhologii i pedagogike. Stavropol', 2009; Vyp. 65 (6): 142 – 147.
4. Bondarenko E.V., Solov'eva E.V. Psichologicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitiya i zdorov'ya sub'ekta truda. *Sotsial'nye, gumanitarno-ekonomicheskie i yuridicheskie nauki: sovremennye trendy v izmenyayushchemsya mire*. 2014: 119 – 121.
5. Danilyuk A.Ya. i dr. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie. 2009; T. 23.
6. Ischenko A.R. Psichologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k svoemu zdorov'yu. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2012; 6: 86 – 91.
7. Filimonuk L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E. M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2018; T. 10; № 5S: 1007 – 1019.
8. Tretyakova N.V. et al. Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; T. 11. № 15: 8281 – 8292.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 378

Anufrieva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian State University of Communication Line, recognised teacher of University of the West of Scotland (Novosibirsk, Russia), E-mail: alex7@cn.ru

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND VALUABLE SELF-DETERMINATION OF A FUTURE EXPERT IN THE SYSTEM "SCHOOL – UNIVERSITY". The article presents results of some trends of development of professional orientation and vocational training of future experts in the sphere of economy in the system "School – University" in modern social and economic conditions. Vocational training of future experts in conditions of modernization of education does necessary change of maintenance of the components of the educational and professional environment promoting formation of key valuable orientations and competences of the expert of the 21st century. The attention in on aksiologization of contents of scientific and methodical support of educational routes of students in the course of professional orientation work and vocational training as to the necessary pedagogical condition promoting successful professional self-determination of future experts and the decrease in pedagogical risks. Ensuring unity of the main components of scientific, educational and production perhaps processes only on a valuable basis of individualization of scientific and methodical support of professional self-determination of future experts in the system "School – University" in new conditions of integration into digital economy.

Key words: individual educational route, valuable orientations, competences, personal development, educational and professional environment, scientific and methodical support, professional and valuable self-determination, pedagogical risks.

Ю.В. Ануфриева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, сертифицированный преподаватель Университета Западной Шотландии (UWS), E-mail: alex7@cn.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

В статье представлены некоторые тенденции развития профориентационной и профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере экономики в образовательной системе «школа – вуз» в современных социально-экономических условиях. Профессиональная подготовка будущих специалистов в условиях модернизации образования делает необходимым изменение содержания компонентов образовательно-профессиональной среды, способствующих формированию ключевых ценностных ориентаций и компетенций специалиста XXI века. Акцентируется внимание на аксиологизации содержания научно-методической поддержки образовательных маршрутов обучающихся в процессе профориентационной работы и профессиональной подготовки как необходимого педагогического условия, способствующего успешному профессиональному самоопределению будущих специалистов и снижению педагогических рисков. Обеспечение единства основных компонентов научного, образовательного и производственного процессов возможно только на ценностной основе индивидуализации научно-методической поддержки профессионального самоопределения будущих специалистов в системе непрерывного образования в новых условиях интеграции в цифровую экономику.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, ценностные ориентации, компетенции, личностное развитие, образовательная-профессиональная среда, научно-методическая поддержка, профессионально-ценностное самоопределение, педагогические риски.

1. Актуальность исследования

В современных условиях социально-экономических, информационно-технологических преобразований, связанных с появлением новых профессий, возрастающими требованиями со стороны работодателей, государства и общества к подготовке будущих специалистов, наблюдаются значительные затруднения среди учащихся школ и студентов вузов при формировании профессиональных знаний, умений и навыков в ходе образовательного процесса. Модернизация системы непрерывного образования требует необходимости разработки нового содержания научно-методического комплекса, способствующего успешному профессиональному самоопределению обучающихся на основе определения приоритетных ценностных ориентаций, универсальных компетенций будущих специалистов XXI века в любой сфере производственной деятельности.

Сегодня многие российские и зарубежные исследователи задают вопрос: «Каким должно быть содержание образовательных ресурсов, способствующих формированию духовных, культурных и общественных ценностей, ориентированных на индивидуальные особенности профессионально-личностного становления будущих специалистов, ключевых компетенций, основанных на современных требованиях рынка труда к качеству и содержанию подготовки обучающихся, тенденциях развития системы подготовки кадров на базе новых государственных и профессиональных стандартов?».

В своем докладе на World Skills Russia «Россия 2025»: от кадров к талантам» Дж. Равен отмечает, что сегодня: «компетентность – это многофункциональ-

ный пакет знания, способностей (умений) и отношений, которые требуются каждому человеку для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества» [1].

Современная модернизация системы образования ориентирована не только на учет факторов, оказывающих влияние на изменение ценностных ориентаций, профессионального самоопределение молодежи, но и на поиск путей привлечения школьников и студентов к разработке и реализации социально-экономических, социокультурных проблем молодежи XXI века.

Вопросам обновления содержания профориентационной и профессиональной подготовки отводится важное место в документах, определяющих сферу образования в нашей стране: Закон «Об образовании РФ», «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года»; Государственная программа РФ «Развитие образования на 2018 – 2025 годы»; «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2025 года»; Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»; Федеральные государственные образовательные стандарты, программа «Стратегия образования – 2030» и др.

Всё это делает необходимым корректировку образовательных ресурсов по всем направлениям подготовки кадров с учётом требований работодателей и формирования универсальных компетенций специалиста XXI века: познавательных (организованность, саморазвитие, управленческие навыки, умения решать нестандартные задачи, адаптивность); социально-поведенческих («Softskills» –

межличностных и межкультурных коммуникаций); цифровых (обработка и анализ данных, программирование и др.); проектных (проектирование и моделирование образовательных маршрутов, научно-исследовательских проектов).

Динамичность современных информационных и технологических процессов, возникновение новых профессий вызывает необходимость подготовки будущих специалистов, способных сочетать личностные ценности с общественными и профессиональными интересами; самостоятельно проектировать индивидуальные образовательные траектории на основе новых научно-обоснованных комплексов, инновационных форм и методов обучения, направленных на оказание помощи обучающимся стать субъектом культуры, исторического процесса, самоопределения.

В содержании любой профессиональной деятельности человека находятся компетенции, основанные на системе ценностей, определяющих её цели, смыслы, средства для его успешного профессионального самоопределения. Центральное место в профессиональном становлении личности занимают ценностные основы процессов профориентационной работы и профессиональной подготовки будущих специалистов для любой сферы экономической деятельности, в том числе транспортной отрасли. Процесс формирования профессионально-ценностного самоопределения затрагивает все структуры личности: познавательные и поведенческие, эмоционально-волевые и определяется уже на стадии довузовской подготовки на основе психологических, возрастных особенностей и мотивации учащихся и носит индивидуальный характер.

В основе нашего исследования заложено понимание, что в старшем звене интеллектуальное развитие учащихся тесно связано с их профессиональным самоопределением. На основе результатов диагностики, отбора интерактивной формы учебных занятий, методов, средств организации учебного процесса и самостоятельной работы обучающихся разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты на стадии оптации и профессиональной подготовки.

Анализ социально-экономических проблем, ценностных ориентаций молодежи XXI века свидетельствуют о необходимости поиска новых подходов к обучению на всех этапах их обучения и воспитания. Так, результаты анкетирования 200 учащихся старшего звена профильных классов ЦДО СГУПС (инженерного направления подготовки) показали, что к основным факторам, влияющим на успешность их будущей профессиональной карьеры, они относят: трудолюбие (23%), материальное обеспечение (17%), образование (16%), амбиции (14%), связи (12%), талант (10%). Среди приоритетных ценностных ориентаций учащиеся выделяют следующие: образованность (15%), карьера (15%), самореализация (12%), материально-обеспеченная жизнь (10%), семья (40%). На наш взгляд, прослеживается желание учащихся самостоятельно выбрать свою траекторию будущей профессиональной деятельности уже на стадии профориентации в школе.

В ходе нашей профориентационной работы и профессиональной подготовки научно-методическая поддержка профессионального самоопределения учащихся и студентов включала реализацию следующих педагогических условий:

- маршрутизацию образовательного процесса формирования ценностных ориентаций обучающихся как основы индивидуализации субъектов образовательно-профессиональной среды, учитывающую возрастные особенности, индивидуальные качества, возможность самостоятельного выбора учащимися и студентам способов реализации аксиологических основ в различных дисциплинах (предметах) как на довузовском, так на вузовском этапах обучения, применение различных дополнительных траекторий образовательных маршрутов, способов участия во внеурочной деятельности;

- организацию направленности образовательной деятельности, пробуждающей интерес будущих специалистов к преобразованием; формированию новых групп компетенций современного профессионала;

- усиление количества социокультурных предметов, дисциплин, факультативов, вариативных курсов;

- использование в учебном процессе инновационных образовательных технологий, методов на каждом этапе обучения в системе «школа-вуз».

2. Методы и материалы исследования

В рамках исследования образовательная система «школа-вуз» рассматривалась нами как инновационная система непрерывного многоуровневого образования, включающая целенаправленное получение обучающимися знаний, формирование личностной системы социальных и профессиональных ценностных ориентаций, компетенций на этапах профориентации, профессиональной подготовки на основе самообразования, на принципах индивидуализации, аксиологизации, поэтапности, преемственности, междисциплинарности, результативности, отвечающих личным, общественным интересам, производственным потребностям с учетом динамических изменений в общественной жизни, науке и технологиях.

Довузовский и вузовский этапы подготовки будущих специалистов требовали разработки инновационного содержания научно-методической поддержки индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся на основе лонгитюдного исследования, современных методов диагностики, технологий обучения и проектирования, что позволило обеспечить успешное профессионально-ценностное самоопределение обучающихся [2].

Наша педагогическая практика позволила внедрить новые формы и методы активизации учащихся и студентов в социально-значимую деятельность и проектирование индивидуальных маршрутов («Предпринимательство», «Моя будущая

профессия»); участия в ежегодных научно-практических конференциях «Шаг в будущее» на базе Центра довузовского образования СГУПС, во всероссийских мероприятиях внеурочной деятельности; в олимпиадах с использованием бизнес-симуляторов; в разработке видео-проектов «Мой класс», «Мой университет», «Мой город», «Моя страна»; в реализации социальных и междисциплинарных проектов. Конструктивные условия общения, атмосфера доброжелательности для каждого обучающегося, проведение фото и видеозаписей, фиксирующих эмоциональность моментов высказываний выступающих в ходе учебных занятий, конференций, фокус-групп обусловили позитивное взаимодействие в процессе реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

В ходе проведенного нами исследования были разработаны и апробированы на практике учебно-методические, информационно-технологические комплексы, траектории индивидуальных образовательных маршрутов в рамках следующих вариативных дисциплин, предметов: «Технология профессиональной карьеры. Эффективное поведение на рынке труда», «Экономика труда», «Мотивация и стимулирование труда», «Корпоративная социальная ответственность», «Лидерство и управление изменениями», «Организация научно-педагогической работы в высшей школе», что позволило нам оказать научно-методическую поддержку старшеклассников и студентов в ходе образовательного процесса, снизить педагогические риски.

В содержании учебно-методических комплексов, нами выделялись приоритетные профессиональные ценности молодежи, такие как: ответственность, лидерство, творчество, эмоциональный интеллект, профессиональная культура, умение работать в команде, инновационность, предпринимательство и другие.

Для индивидуализации образовательного процесса обучающимся предлагалось спроектировать самостоятельно план-график с возможностью корректировки форм, сроков обучения (в виде информационной карты изучаемых дисциплин на основе диаграммы Г. Ганта). В педагогической практике нами использовались диагностические материалы; тестовые методики, задания для: расчетно-графических работ, производственной практики, рефератов, научно-исследовательских проектов, выпускных квалификационных работ; видео-уроки для дистанционного обучения в системе «Moodle»; проектирование портфолио, способствующих формированию персональной «образовательной траектории» школьников и студентов, персонализации их образовательного процесса.

Успешность формирования профессиональных компетенций, ценностных ориентаций будущих специалистов зависит от использования современных интерактивных форм и методов обучения, развивающих социально-поведенческие навыки межличностной, межкультурной сетевой коммуникации, а также командной работы. Современные технологии обучения, способствующие формированию социальных, коммуникационных и исследовательских компетенций включают: дискуссию, квест-метод, кейс-метод, деловую игру, видео-конференцию, фокус-группы, тренинг, экскурсию и др.

Технологический компонент проектирования индивидуальных образовательных маршрутов позволяет актуализировать формирование навыков, умений межличностных и межкультурных обучающихся [3]. Развитие компетенций на основе диагностики мотивации, приоритетных ценностных ориентаций студентов, с помощью образовательно-информационных ресурсов предоставляет возможности формирования индивидуальных маршрутов в различных траекториях на основе дополнительных образовательных программ, например, «Предпринимательство», «Лидерство», «Социальный менеджмент», «Социальный маркетинг» и др.

Например, в ходе проектирования научно-методической поддержки индивидуального образовательного маршрута «Лидерство», для студентов были разработаны и адаптированы: содержание дисциплин: «Лидерство и управление изменениями», «Корпоративная культура в системе управления производством», «Корпоративная социальная ответственность». На основе результатов диагностики отбора студентов в лидерские группы необходима возможность выбора вариативных, элективных курсов, факультативов, олимпиад, конкурсов, конференций, научно-исследовательских проектов, творческих конкурсов [2].

При проектировании индивидуального образовательного маршрута в процесс взаимодействия преподавателя и студента, необходимо включить элементы морального стимулирования, благоприятного социально-психологического климата, направленных на формирование ответственности, корпоративной культуры, самоорганизации будущего специалиста, способствующих их дальнейшему успешному профессионально-ценностному самоопределению.

В современной модели специалиста необходимо сделать акцент на ключевых универсальных компетенциях, профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов, которые отражают необходимый для всех уровень компетенностей для различных областей деятельности, с учетом междисциплинарных связей в рамках содержания дисциплин.

3. Результаты исследования

В опытно-экспериментальной работе принимали участие около 1200 обучающихся школ, лицеев, студентов. Этапы исследования логически связаны между собой и определялись общей целью исследования с 2001 по 2019 гг. С учетом этих целей, содержания, конкретных условий проведения эксперимента выбирались методы исследования, основанные на методологических принципах объективности, научности, имеющих место изменений и развития исследуемых объектов их выбора.

Достоверность и корректность полученных результатов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов как основного условия форми-

рования успешного профессионально самоопределения, были построены на сравнении результатов контрольных и экспериментальных групп, полученных различными методами исследования с помощью реализации образовательных ресурсов, раскрывающих содержание профессиональных ценностных ориентаций, компетенций участников образовательного процесса.

На довузовском этапе результаты диагностики критериев результативности индивидуальных образовательных маршрутов показали позитивные изменения ценностных ориентаций учащихся 10-х и 11-х классов учащихся («ответственность, честность, добросовестность, чуткость, образованность, аккуратность»); уровня их успеваемости при реализации научно-методической поддержки индивидуальных образовательных маршрутов в процессе профориентации.

Педагогический опыт показал, что деятельность преподавателя по научно-методической поддержке индивидуального образовательного маршрута должна быть направлена: на представление о пространстве жизнедеятельности обучающихся; оценку результатов поэтапного формирования ценностных ориентаций и профессиональных компетенций будущих специалистов, личностного развития.

На вузовском этапе проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов включало разработку и реализацию рабочих программ с включением аксиологических категорий в: ролевые игры; кейсы; фокус-группы; тренинги; проблемные тексты; мотивационные и ситуационные задачи; задания для практик и выпускных квалификационных работ; индивидуальные образовательные планы магистров.

Для анализа и оценки результативности уровней сформированности ценностных ориентаций будущих специалистов в системе «школа-вуз» проведена оценка качества аксиологического наполнения: учебных планов, рабочих программ, заданий на практику; содержания квалификационных выпускных работ, материалов информационно-образовательной среды вуза; фондов оценочных средств; изменений ценностных ориентаций обучающихся и уровня их успеваемости; итогов научно-исследовательской деятельности обучающихся; итогов государственной аттестации; уровня преподавания; интервьюирования выпускников; мониторинга результатов трудоустройства и успешности работы выпускников.

Анализ результатов защиты студентов с 2014 по 2018 гг. выпускных квалификационных работ членами государственной аттестационной комиссии показы-

вает высокий уровень качества подготовки (с оценкой отлично защитились более 80% студентов).

4. Заключение

Результаты исследования доказывают, что индивидуальная маршрутизация образовательного процесса способствует формированию профессиональных компетенций, ценностных ориентаций будущих специалистов на уровне каждого обучающегося, учитывает их психологические способности, мотивационную направленность, что позволяет снизить педагогические риски в условиях высокой неопределенности наличия образовательно-профессиональной среды.

Разработка специального содержания образовательного комплекса позволяет преподавателям осуществлять научно-методическую помощь обучающимся при взаимодействии в ходе проектирования его индивидуального образовательного маршрута в процессе реализации содержания учебных материалов в рамках изучаемых дисциплин (предметов, авторских курсов, факультативов и др.), направленных на формирование профессиональных ценностных ориентаций, компетенций, личностного развития обучающихся.

В быстро меняющемся мире реализация педагогических условий индивидуализации образовательного процесса может адекватно отвечать требованиям современного производства, науки, общества; формировать базовые навыки для успешной жизни и профессионально-ценностного самоопределения будущих специалистов в системе «школа-вуз».

Успешный педагогический менеджмент в системе «школа-вуз» возможен только на основе формирования ключевых ценностных ориентаций, компетенций, личностного развития будущих специалистов с учетом всех факторов и рисков, определяющих целостность научной, образовательной, производственной и информационной среды, обуславливающих качество и содержание современного образования [4].

Собственный педагогический опыт показал, что управление изменениями профориентационной и профессиональной подготовки, основанное на осмыслении результатов уровней сформированности ценностных ориентаций, компетенций будущих специалистов на базе реализации аксиологических компонентов в содержании научно-методической поддержки индивидуальных образовательных маршрутов, позволяют говорить об успешном их профессионально-ценностном самоопределении и придает образованию новую направленность в современных социально-экономических условиях.

Библиографический список

1. Равен Дж. «Россия 2025: от кадров к талантам». The Boston Consulting Group, Inc. 2017. Available at: https://worldskills.ru/assets/docs/media/Skills_Outline;
2. Ануфриева Ю.В. Профессиональная подготовка студентов экономического профиля в условиях модернизации высшего образования: *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1-68: 175 – 178.
3. Yuki G. Leadership in Organizations. New Jersey: Pearson. 2014.
4. Ануфриева Ю.В. Аксиологизация содержания подготовки будущих специалистов в системе «школа-вуз-производство» в условиях модернизации образования. *MATEC Web of Conferences* 239, 07003 (2018) *TransSiberia* 2018. Available at: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201823907003>

References

1. Raven Dzh. «Rossiya 2025: ot kadrov k talantam». The Boston Consulting Group, Inc. 2017. Available at: https://worldskills.ru/assets/docs/media/Skills_Outline;
2. Anufrieva Yu.V. Professional'naya podgotovka studentov 'ekonomicheskogo profilya v usloviyah modernizatsii vysshego obrazovaniya: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1-68: 175 – 178.
3. Yuki G. Leadership in Organizations. New Jersey: Pearson. 2014.
4. Anufrieva Yu.V. Aksiologizatsiya soderzhaniya podgotovki buduschih specialistov v sisteme «shkola-vuz-proizvodstvo» v usloviyah modernizatsii obrazovaniya. *MATEC Web of Conferences* 239, 07003 (2018) *TransSiberia* 2018. Available at: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201823907003>

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 371

Hajajra Mohamed, Manager, PhD student, Free International University of Moldova (Chisinau), E-mail: jsirota1976@gmail.com
Leck Hod, Safety Manager (Israel), E-mail: hod38@bezeqint.net

ANALYZING QUALITY AND EQUALITY IN ISRAEL – EDUCATION IN ARAB SECTOR. How do modern police makers deal with the important issue of quality and equality in education? There is a paradox claiming that schools are supposed to supply both quality and equal rights to all the pupils, but find it difficult to realize both at the same time. The author examines the reality of various budget allocations among various populations in Israel, compares between differences in budgeting, teachers, their quality and salaries between the Jewish majority and the Arab minority in Israel. Recently, in Israel, there are conflicts about the erosion of the budget of education, reducing the status of public education. All this contributed to the growth of privileges in some schools. Changes in teaching staff have contributed to the trend towards separate public schools, where, in exchange for additional pay, children from affluent families have not only a more diverse curriculum but also more trained teachers. The article shows that these problems need to be solved.

Key words: equality, inequality, education system, majority, Arab minority.

Хаджаджре Мохаммад, директор начальной школы, студент PhD, университет УЛИМ, Молдавия, E-mail: jsirota1976@gmail.com
Лэк Ход, полковник в сфере Системы безопасности расследования дорожных происшествий, Израиль, E-mail: hod38@bezeqint.net

АНАЛИЗ КАЧЕСТВА И РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗРАИЛЕ (НА ПРИМЕРЕ АРАБСКОГО СЕКТОРА)

В статье рассмотрено, как в Израиле решают важную проблему качества и равенства в образовании. В статье показан парадокс, связанный с тем, что школы должны предоставлять как качественные, так и равные права всем ученикам, но им трудно реализовать их одновременно. Авторы рассматривают реальность различных бюджетных ассигнований среди различных групп населения Израиля, сравнивают различия в качестве подготовки учителей и зара-

ботной плате между еврейским большинством и арабским меньшинством в Израиле. В последнее время в Израиле периодически возникают конфликты по поводу размытия бюджета образования, снижения статуса народного образования. Всё это способствовало росту привилегий у отдельных школ. Изменения в преподавательском составе способствовали тенденции перехода к раздельным государственным школам, в которых в обмен на дополнительную оплату дети из благополучных семей имеют не только более разнообразную учебную программу, но и более подготовленных учителей. В статье показано, что эти проблемы требуют решения.

Ключевые слова: равенство, неравенство, система образования, большинство, арабское меньшинство.

Globalization of education activity requires solution to education abilities inequality issues on the level similar to countries whose education is recognized high-quality.

Recognizing inequality reasons in education

How do modern police makers deal with the important issue of quality and equality in education? There is a paradox claiming that schools are supposed to supply both quality and equal rights to all the pupils, but find it difficult to realize both at the same time [1 – 9]. In order to resolve this issue, Smith and Lusthaus (1995) proposed a model demonstrating that relations between equality and quality are matrix-shaped rather than linear, and these relations can be perceived as 4 policy-making types.

The contradiction between the two social goals- equality and quality- emerge when they are treated as different social-political perceptions about the society. There is a liberal stream placing individual freedom, competitiveness, self-sufficiency and minimal State interference on the first place. The other stream –the conservative one- puts social-democratic objectives on the first place, namely cooperation, responsibility, acceptance of the State will to interfere to achieve these values. Marcoulides and Heck (1990) describe this conflict's impact on education in the following way: "In the basis of dilemma which emerges when trying to unite quality and equality, we can find the main contradiction of American education: should we treat education as a tool of human development or a tool of selective mobility?"

It is natural then that neo-conservatism saying that quality is more important than equality was especially strong in times economic decline. In time of economic growth, politicians are more prone to supply equality allocating additional resources for it. In times of difficult economic situation, they claim that the quality is more important disjuncting the lack of resources reasons.

When the quality is not treated by standard tests of achievements, but rather by permanent improvement for all, the contradictions between equality and quality reduce. This kind of analysis suggested by Goodland (1990) who concludes that relations between equality and quality are more complicated than just negative correlation, as presented in the following table.

Table 1

Relations between equality and quality

Equality	Quality	
	high	low
high	III	IV
low	I	II

Using this approach, we can improve both equality and quality, not necessarily the one on the expense of the other. The equality demands an answer to the question "equality for what?", whereas quality answers the question "quality for who?" When answering these questions, 4 types of relationships arise. Education policy making can be treated as one of these types, according to the manner it supplies equality and quality.

The policy of type I pays little attention to both equality and quality. It is difficult to imagine experts choosing this kind of policy, yet they do exist. For example, a school committee may divide the pupils into two different groups or two separated curricula, actually closing some doors and kinds of teaching in front of some groups of pupils. Policy makers might think they supply a quality service to one of the groups or even both, but in reality they supply low-quality education to both.

Type II policy making tries to improve quality on expense of equality and excludes those who cannot meet quality standards, used to determine the quality. It can be done, for example, when elite or alternative schools are established and given special resources, and then the access to these institutions get limited for only those who meet the standards or is able to pay for additional lessons.

Type III policy making strives to achieve equality on expense of quality and treat all the pupils without any quality standards. This kind of policy is common when handicapped or special needs pupils join the rest of the class, without any additional support.

It is important to understand how the IV-type policy making could be implemented, based on both equality and quality, whether this implementation is possible. In this case, quality based education must be granted to all the pupils.

Using the model, Smith and Lusthaus (1995) proved that the controversy between the two goals-equality and quality-stems from the contradicting definitions, according to which the quality is judged by norms. This kind of definition brings to "unbridgeable contradictions" between the two goals. In Smith and Lusthaus (1995) opinion, these contradictions could be resolved when the quality is treated as permanent improvement of all the pupils. In this case, it is possible to take care of equality and quality simultaneously.

The current situation in Israel in the field of education availability equality
Inequality in the education system's budget and funding

Although most of the system's funding in Israel is public and has to be divided equally between all schools and between all students, in fact, schools and students differ from each other in their budget – governmental, local, and private. The inequality in budgets is one of the reasons to inequality between schools and between students – in study hours, curriculum's richness, teaching power and physical foundations.

The budget inequality is a result of two main factors: the first is the historic advantage of the old settlement schools over schools from the two new groups that joined the Israeli education system after 1948: the immigrants from Arab countries and the Palestinians; the second is the entrance of private money to schools' funding since 1985.

However, the most significant factor in the resources transfer to the education system and determining policy regarding its allocation is the Ministry of education. The Ministry of education allocates today (after the implementation of the decision on free education for children aged 3-4) more than 90% of the resources in preschool, elementary and junior high education, and probably more than 80% of the resources of high school education. The fact that the part of the local authorities and parents is not particularly large, does not diminish their importance, since these "marginal" expenditures or in other words expense that sometimes relates to the system's "excessive soul". Therefore, this part of the expenditure may have great influence on the sense of inequality, even if the actual influence is smaller. In general, the reality of various budget allocations among various populations can be described as below (national authority on measuring and evaluation):

1. The Ministry of education maintains a policy of affirmative action, mainly in elementary and junior high education. In kindergarten and high school, affirmative action is negligible. The affirmative action in the kindergarten is expressed in a minimal reduction class size for budgeting (33 children per class in socio-economically strong places and 31 children per class in socio-economically weaker places). In high school, it expresses in funding smaller classes (MABAR –Regular Matriculation Course and Etgar – Challenge –smaller classes according to the criteria of the ministry of education by nurturing points). According to the mentioned above, the general influence of the government budget policy can be defined as somewhat reducing the allocation inequality, but certainly not in a way that can reduce the output inequality (The Ministry of education and sport, 2009).

2. The level of expenditures of local authorities to education in general and to affirmative action in particular is not equal and varies according to their budgetary strength and the ideological orientation of the local leadership. In general, the allocations of the authorities are differential and express a policy of affirmative action in their fields. Strong local authorities (especially Tel Aviv) allocate large resources to education, while weak local authorities (mainly the Arab municipalities) allocate nil amounts. The influence of local authorities on allocation may be summarized as an effect that slightly increases inequality despite the policy of affirmative action (Blass, 2013). In spite of the above, even if the final result is not significant, in specific cases very large gaps may be seen between investment per student in weak local municipalities and strong localities.

3. All that was said regarding the local authorities is even more correct regarding household expenses. Although the parents' part in the total expenses is very small (Blass, 2017), since capable parents invest more in their children than parents without the ability to invest, the general influence is regressive.

4. The investment of the various non-profit organizations is also relatively small (Blass, 2017), but its influence usually moderates the inequality, because most of the non-profit organizations dedicate large part of their budgets to strengthening of the education in weaker sectors.

In conclusion, the education system is in fact funded by several sources (Swirski & Dagan Buzaglo, 2009): the budget of the Ministry of education; the budgets of the local authorities; households, which spend on "parents' payments", purchases study equipment etc.; the third sector (non-profit foundations and civil institutes), that also fund various activities; the business sector, that funds enrichment programs, equipment purchasing etc.

Equality in teachers' quality in Israel

The research about teacher's distribution between the different population groups is little and points that unlike what is accepted in the world, the differences in teachers' "quality" as expressed in seniority and salary (at least in elementary school) are not large. In spite of the said above, there are signs that in Israel the differences between teachers that teach students from weak populations and teachers that teach students from strong populations are quite small (Blass et al., 2008).

Teachers' status and quality in Israel

We saw, that the state did not set a counterweight to the dynamics of differentiation and inequality that grew and empowered over the years. One of the reasons to that is the erosion of an important state resource – teaching power, and being more accurate, hundreds of dozens of teachers. Many factors caused this erosion: first, the historic decrease in the profession's prestige; second, the continued striving of the

Table 2

Presents the last updated teachers' salaries by discipline and experience, in NIS per month

Position type	Experience of 0-5 years	Experience of 5-10 years
Homeroom teacher	3,400-5,500	6,000-9,000
Primary school teacher	3,000-4,500	5,000-8,000
Special education teacher	3,000-4,800	5,000-7,000
Discipline teacher	2,330-5,500	6,000-11,500
Math teacher	2,500-4,000	4,500-10,000
English teacher	2,500-4,000	4,500-11,000
Certified kindergarten teacher	3,800-5,500	5,000-6,500

state and business entities to replace the teaching power in another one, imaginary, that not exist; third, bringing business models of employment into the teachers' room in school; fourth, the state's ignoring the teachers when considering reforms in the education system; fifth, the organizational differentiation in the education system, which split the teachers community into sectors; sixth, the budget reduction policy. The changes in teaching power status occurred along with other processes – the conflicts over integration, the erosion of education budget, decrease of public education's status. All these contributed to increasing reluctance of the well-established classes of public education and their preference of separated schools. Probably the changes in teaching power also contributed to the trend of transition to separated public schools in which, in exchange to additional payment, the children of well-established families have not only more diverse curriculum, but especially teachers from their own status or at least with proper status identification. The accumulating result is weakening the public status of teaching power and teaching profession. Looking in the two to three last decades, we may say that the state lost, in fact, large part of its control over teaching power. In many cases it has even gave up the control, if to the "market power" or to some educational stream (Williamson, 2008)

Teachers' salary

We may see the low salary of teachers in Israel through comparing it to the salary of teachers in the OECD countries. The OECD data for 2006 show that, in Israel, the maximal annual salary of teachers according to collective agreements (in elementary, junior high and high schools) was 21,389 USD – less than half of the average salary in the OECD countries (OECD, 2016).

The salary data used by the OECD are of civil servant teachers and employed by collective agreement. But, as we saw above, a growing number of teachers are employed by non-governmental bodies and not by collective agreements. These teachers' salary is lower than the salary we saw until now. It may be seen in the Central Bureau of Statistics (CBS) income survey of education employees. Although the category of

"education employees" include not only teachers, but it is defiantly the largest group in this category – 76%. The CBS data shows that in 2008 the average salary of "education employees" was 6,311 NIS (the CBS, income survey 2008). This data is an average for men and women. If isolate the women, we will find that their average salary was 5,687 NIS in 2008. It is a lower salary than the average women's salary entire economy (6,770 NIS) and certainly from the entire average salary men and women (7,300).

To conclude, the efforts are made to reduce gaps between the majority and the minority education availability, however still much should be done, since the origins of different populations are different. There are signs that in Israel the differences between teachers that teach students from weak populations and teachers that teach students from strong populations are quite small, the budget is allocated to the poor populations, so the direction is right and there is a chance for future generations' education equality.

Библиографический список / References

1. Blass N. "Trends in the Development of the Education System: Students and Teachers", 2-5 in Dan Ben David (ed.), State of the Nation Report, Economy and Meters MP3 – 2013. *Taub Center for the Israeli Institute for Research in Israel*. 2013: 272 – 253.
2. Blass N. Reducing a class size: budget and education meanings. *Taub Center for Social Policy research in Israel*.
3. Blass N. Teaching achievements of Arab pupils, Policy document n. 04. *Taub Center. Social policy of Israel*. 2017.
4. CBS, income survey 2008. Available at: https://old.cbs.gov.il/webpub/pub/text_page_eng.html?publ=11&CYear=2008&CMonth=1
5. Goodlad J.I. *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
6. Marcoulides G.A., Heck R.H. Educational policy issues for the 1990's: Balancing equity and excellence in implementing the reform agenda. *Urban Education*. 1990; V. 25: 304 – 316.
7. Smith W.J. and Lusthaus C. The Nexus of Equality and Quality in Education: A Framework for Debate. *Canadian Journal of Education*. 1995; V. 20; N 3: 378 – 391.
8. Swirski S. and Buzaglo N. *Differentiation, inequality and loosen up control, status image of Israeli education*, Shlomo Adva center, information about equality and social justice. 2009.
9. Williamson McDermid G. & Clevenger-Bright M. 'Rethinking Teacher Capacity', in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York / Abingdon: Routledge / Taylor & Francis. 2008.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 378

Cherkashina S.P., candidate of philological sciences, assistant professor of department of the Russian language and its teaching methodology, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: svechka8@mail.ru

FEATURES OF FORMATION OF THE SKILL OF CALLIGRAPHY AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOLS TEACHER IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION. The practice-oriented approach causes certain changes in the system of teaching students in pedagogical specialties on the basis of secondary vocational education. The article analyzes the problems that arise in the process of teaching calligraphy to students of pedagogical colleges, namely to future primary school teachers who have already developed a steady writing skill. Problems faced by students are described, and proven practical methods to eliminate them are offered. The article presents personal teaching experience through the description of mistakes made in writing, presents the difficulties faced by an adult student in the re-study of calligraphy, by showing types of work to correct calligraphic errors. The author believes that the following problems require research: the study of the system of conditions under which the re-study of calligraphy will be more successful, as well as the role of calligraphy in the modern technocratic world.

Key words: secondary professional pedagogical education, professional competence, primary school, calligraphy, handwriting.

С.П. Черкашина, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: svechka8@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Практико-ориентированный подход обуславливает определённые изменения в системе обучения студентов педагогическим специальностям на базе среднего профессионального образования. В статье анализируются проблемы, возникающие при обучении каллиграфии студентов педагогических колледжей, а именно – будущих учителей начальной школы, у которых уже сформирован устойчивый навык письма. Описаны проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся, и предложены апробированные практические методы по их устранению. В данной статье представлен личный педагогический опыт: описаны допускаемые при письме ошибки, представлены трудности, с которыми сталкивается взрослый студент при повторном изучении каллиграфии, показаны виды работы по исправлению каллиграфических погрешностей. Автор считает, что требуют исследований следующие проблемы: изучение системы условий, при которых повторное изучение каллиграфии будет более успешным, а также роли каллиграфии в современном технократическом мире.

Ключевые слова: среднее профессиональное педагогическое образование, профессиональная компетенция, начальная школа, каллиграфия, почерк.

Федеральный государственный образовательный стандарт 3++, как известно, в большей мере практико-ориентирован, чем его предшественник. Увеличение практического блока обусловлено влиянием настоящего времени, когда обществу требуются специалисты, способные давать результаты сразу же после окончания учебного заведения. В первую очередь это касается учителя. Вооруженный твердыми практическими навыками, он должен, придя в школу, показывать работу высокого качества. Поэтому возрастает роль практических умений у выпускника. Одним из навыков, который нужен учителю начальных классов, – владение каллиграфическим письмом, умением, которое важно и в повседневной жизни.

Здесь стоит отметить, что существует порожденное современной действительностью противоречие между возрастанием требований к каллиграфической компетенции человека и снижением возможностей для её реализации, поскольку в настоящее время преобладает печатный тип письма [1 – 5].

С другой стороны, исследования последнего времени доказывают необходимость наличия именно каллиграфического навыка. Мы имеем в виду ряд тематических лекций в Интернете, в частности «Каллиграфия и мозг», доктора биологических наук, заведующего лабораторией развития нервной системы Института морфологии человека РАН, профессора С.В. Савельева [4]. Открывшиеся возможности каллиграфии говорят о не только её практической направленности, но и о несомненной пользе. Преподавателю стоит ознакомить студентов с современными научными достижениями, чтобы не сложилось мнение, что каллиграфия – застывшая УД для первоклассников. Обучение каллиграфии может быть полезно и людям пожилого возраста, и людям, пережившим различные заболевания мозга.

Формированию каллиграфических навыков у младших школьников посвящены диссертационные исследования Н.Н. Волосковой (1996) [1], В.А. Илюхиной (1997) [2], Н.Л. Немцовой (1999) [3], О.А. Шелопуха (2006) [5] и др., однако нами не найдено работ по представлению опыта формирования каллиграфических навыков письма у взрослых людей, которые так же, как и первоклассники, испытывают определенные трудности, вызванные, правда, другими причинами. **Актуальность** исследования обусловлена тем, что в данной статье рассматриваются особенности обучения каллиграфии взрослых людей, у которых навык письма уже сформирован.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной компетенции у будущего учителя начальной школы в системе среднего профессионального педагогического образования.

Цель статьи – описать наиболее распространенные при письме ошибки и трудности и представить разработанную и апробированную систему мер по исправлению каллиграфических погрешностей.

Работа по формированию каллиграфического навыка у студентов педагогических колледжей может проводиться в следующем направлении, которое непосредственно связано с формированием навыков:

- 1) обучение каллиграфическому письму будущего учителя,
- 2) обучение будущего учителя методике преподавания каллиграфического письма,
- 3) исправление почерка у студентов в результате обучения каллиграфическому письму.

Опыт показывает, что большинство студентов при обучении каллиграфическому письму сталкиваются с множеством проблем.

Первая из них – некоторая самонадеянность от того, что они уже умеют писать. Однако первый же опыт написания такого простейшего знака, как палочка, вызывает неожиданные затруднения: палочки не получаются ровными, одинаковой длины и выходят за пределы верхней и нижней строк.

Вторая проблема – закрепившиеся ошибки, к которым можно отнести:

- 1) неверное написание строчных букв:

Т *буксто м*

- 2) неверное написание прописных букв:

В *буксто Т* *Н* *буксто Т*

– неразграничение о-а, когда буквы различить не представляется возможным,

– написание е таким образом, что в слове её невозможно увидеть:

Внешананельно

– отсутствие правильного соединения:

Селб селб мило мило

– буквы и к н п не различаются не только читающим, но и сам автор не может написать написанное,

– случаи, когда вместо д пишется б, ч вместо щ, Е вместо Э, Э вместо Е.

Небрежность при написании порой доводят до курьезных случаев, когда вместо ожидаемого слова видишь то, что контекстом не предполагается вовсе. В качестве примера мы приводим фрагмент из контрольной работы по теме «Виды связи в словосочетании»:

Дальше мы публикуем нужный, изначальный, вариант:

перво буксто

Третья проблема – высота букв. С момента окончания начальной школы, когда каллиграфические пятиминутки были систематическими, и до 11 класса формируется и закрепляется определенная высота букв, которая сохраняется в течение всей жизни. Заданная высота строки обуславливает отказ от привычного, выработанного размера букв, что вынуждает студента заново приспосабливаться к пространству строки.

Рассмотрим систему мер по формированию каллиграфического письма на основе уже сложившегося почерка.

1) Нужно следить за положением тетради на столе. Для правой и левой тетрадь будет лежать по-разному, но её наклон по отношению к краю стола должен составлять 45 градусов. Сама тетрадь фиксируется свободной рукой, ладонь которой удерживает тетрадь на одном месте в одном положении.

2) Студент должен пройти снова тот же путь, который проходит и перво-классник. Поэтому повторное изучение каллиграфии нужно начать с изучения написания палочек, крючочков, кружков, петель, которые в будущем станут элементами букв. К этому этапу следует приступить после разогрева мышц руки, для чего требуется приобрести альбом для рисования и цветные карандаши. Преподаватель должен иметь в арсенале трафареты разной формы: с животными, буквами, листочками, геометрическими фигурами, которые он сможет предложить студентам для раскрашивания, а, следовательно, для разогрева мышц. Также можно использовать различные упражнения, например, «Дождь».

3) Работа преподавателя у доски и показ образца написания буквы. Дальнейшая обработка ведется студентами в специальных тетрадях, которые приобретаются для первоклассников – это тетради в одну косую полосу;

4) Следует отметить, что на этом этапе применимы те же приемы, которые используются в работе с первоклассниками. Уместно использовать письмо букв в воздухе, мы называем такой вид работы, как «Работа с воздушным планшетом»;

5) Опыт показывает, что для формирования каллиграфического навыка во взрослом возрасте стоит выбрать ручку именно с толстым стержнем, а не тонким. Он дает лучшую устойчивость и прорисовку элемента. Тетради должны быть с частыми косыми линиями. Несмотря на то, что мышцы развиты, а мелкая моторика руки способна выдерживать длительные усилия, студенты часто сталкиваются с новой проблемой: при обучении каллиграфии во взрослом возрасте при выполнении рождается напряжение, нередко сопровождающееся тремором, из-за чего буквы выглядят «дрожащими»;

6) Важный момент – положение пальцев. Задействованы должны быть большой, указательный и средний пальцы, которые удерживают ручку. Расстояние между кончиком стержня и пальцами должно быть около 2,5 см. К моменту обучения в колледже у студентов уже сформирован определенный захват корпуса ручки. Зачастую способ держать ручку далек от образцового, так как в свое время родители не показали ребенку, как правильно образовывать карандаш для рисования, и малыш приспосабливался, как мог. Стоит ли преподавателю – переучивать, а студенту – переучиваться, если он держит ручку неправильно? Думается, да, так как учитель должен быть образцом для своих учеников. Автор статьи сам имеет подобный опыт и может засвидетельствовать, что переучивание хоть и потребует определенного временного ресурса, однако не представляет никаких сложностей;

7) Нельзя недооценивать мотивацию. Как правило, студенты берутся за изучение каллиграфии с большим энтузиазмом, так как осознают важность подобных умений;

8) работа в паре формирует умение видеть чужие недочеты, их анализ учит будущего учителя быть тактичным.

Прохождение студентом всех указанных этапов позволит ему оценить их результативность и в будущем осуществлять контроль над их соблюдением.

Постоянная работа преподавателя над мотивирующей составляющей обучения каллиграфии позволит ему грамотно выстроить и самостоятельную работу студента. Мы предлагаем несколько апробированных видов самостоятельной работы, которые дали положительные результаты. Можно предложить следующее:

1) подготовить сообщения по темам «Виды письма и их история», «История финикийского алфавита», «Деятельность Кирилла и Мефодия по составлению славянского алфавита» (и другие темы по выбору преподавателя);

2) составление обобщающей таблицы, в которой к элементам букв подобраны несложные рисунки, в которых встречаются эти элементы. Таким образом, осуществляется анализ форм букв, выделяются повторяющиеся элементы, осуществляется их обобщение;

3) творческое задание по разработке этапа урока с объяснением нового материала с введением буквы.

В данной статье представлен личный педагогический опыт: описаны допускаемые при письме ошибки, представлены трудности, с которыми сталкиваются

взрослый студент при повторном изучении каллиграфии, показаны виды работы по исправлению каллиграфических погрешностей. Однако в перспективе нам видятся направления в данной области, которые также требуют исследований:

изучение системы условий, при которых повторное изучение каллиграфии будет более успешным, а также роли каллиграфии в современном технократическом мире.

Библиографический список

1. Волоскова Н.Н. *Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов*. 1996. Available at: <https://www.dissercat.com>
2. Илюхина В.А. *Педагогические основы формирования графических навыков и каллиграфического письма у младших школьников*. 1997. Available at: <https://www.dissercat.com>
3. Немцова Н.Л. *Зеркальные ошибки письма*. 1999. Available at: <https://www.dissercat.com>
4. Савельев С.В. *Каллиграфия и мозг*. 2017. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ScTtW0dMiEsM>
5. Шелопухов О.А. *Психологические закономерности овладения графическими навыками письма леворукими детьми дошкольного и младшего школьного возраста*. 2006. Available at: <https://www.dissercat.com>

References

1. Voloskova N.N. *Trudnosti formirovaniya navyka pis'ma u uchashchihsy nachal'nyh klassov*. 1996. Available at: <https://www.dissercat.com>
2. Ilyuhina V.A. *Pedagogicheskie osnovy formirovaniya graficheskikh navykov i kalligraficheskogo pis'ma u mladshih shkol'nikov*. 1997. Available at: <https://www.dissercat.com>
3. Nemcova N.L. *Zerkal'nye oshibki pis'ma*. 1999. Available at: <https://www.dissercat.com>
4. Savel'ev S.V. *Kalligrafiya i mozg*. 2017. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ScTtW0dMiEsM>
5. Shelopukho O.A. *Psikhologicheskie zakonomernosti ovladeniya graficheskimi navykami pis'ma levorukimi det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta*. 2006. Available at: <https://www.dissercat.com>

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 378

Sorokin K.V., teacher, Department of Physical Training, Branch of Military Academy of the Strategic Missile Troops n.a. Peter the Great (Serpukhov, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

Hagay V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Teacher Training College (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

Makhnovskaya N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

Hagay V.V., teacher, Department of Physical Training, Branch of Military Academy of the Strategic Missile Troops n.a. Peter the Great (Serpukhov, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

BACKGROUND AND STRATEGIC DIRECTION FOR THE DESIGN PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION AIMED AT THE FORMATION OF MILITARY-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF CADETS IN THE PRE-UNIVERSITY INSTITUTIONS OF MINISTRY OF DEFENSE OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article reveals background, description of the stages of designing the process of physical education, as well as strategic directions of designing a humanely oriented model of physical education, aimed at the formation of military-applied physical fitness of cadets in pre-university educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The authors conclude that strategic directions planned pedagogical model is characterized by personal orientation in physical education and military-applied physical preparation, emphatic focus on formation the main components of personal physical culture, the concept of educational environment under military orientation training; the idea of nurturing an open environment institution to develop personal physical culture.

Key words: design of pedagogical process, stages of pedagogical design, strategic directions of design of humanely oriented physical education.

K.V. Сорокин, преп. каф. физической подготовки, Филиал Военной академии ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, г. Серпухов, E-mail: valera217035@mail.ru

В.С. Хагай, канд. пед. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru

Н.В. Махновская, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru

В.В. Хагай, преп. каф. физической подготовки, Филиал Военной академии ВВС им. Петра Великого, г. Серпухов, E-mail: valera217035@mail.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, НАЦЕЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КАДЕТОВ В ДОВУЗОВСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РФ

В данной статье раскрываются предпосылки, описание этапов проектирования процесса физического воспитания, а также стратегических направлений проектирования гуманно ориентированной модели физического воспитания, направленного на формирование военно-прикладной физической подготовленности cadetов в довузовских общеобразовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации. Авторы делают вывод о том, что стратегические направления проектируемой педагогической модели характеризуются личностной ориентацией в физическом воспитании и военно-прикладной физической подготовкой, акцентированной направленностью на формирование основных компонентов личностной физической культуры, реализацией концепции образовательной среды в условиях военной направленности обучения; реализацией идеи воспитания открытой окружающей среды кадетского учебного заведения для формирования личностной физической культуры обучающихся, физического воспитания cadetов.

Ключевые слова: проектирование педагогического процесса, этапы проектирования, стратегические направления проектирования, гуманно ориентированное физическое воспитание.

Образовательный процесс представляет собой многоуровневое и многофакторное взаимодействие. Оно характеризуется взаимодействием педагога и учащегося, самих учащихся между собой, педагогическим коллективом и т. д. Гуманистические подходы подразумевают формирование развивающей среды. Развивающая среда является важной составной частью гуманистических теорий, личностно ориентированных подходов в педагогической науке, основывающихся на реализации потребностей человека в самоактуализации.

Под самоактуализацией понимается стремление человека к наиболее полному выявлению и раскрытию своего потенциала. Самоактуализация в ряде существующих зарубежных подходов в психологии рассматривается как важный мотивационный фактор, тем самым являясь противоположностью таких течений, как бихевиоризм и фрейдизм. Опускаясь на уровень деятельности педагога мож-

но выделить следующее, что задачей развивающей среды является создание условий для раскрытия индивидуальности учащегося, его уникальности, при этом мотивируя в нем активность и самостоятельность. Таким образом, самоактуализация физической культуры – это создание у обучаемых мотивации к обучению в области физической культуры, то есть создание такого уровня знаний и умений, которые позволяют выстраивать собственные траектории своего физического развития и совершенствования, осознанию ценности физической культуры, творческому отношению к занятиям физической культурой.

Рассматривая реализацию данных подходов в физическом воспитании в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ, следует учитывать специфику данных учреждений, ключевым звеном которой является подготовка учащихся к будущей военно-профессиональной деятельности. Поэтому, говоря

о физическом воспитании в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ, следует акцентировать внимание на таком ключевом компоненте, как военно-прикладная физическая подготовка. Военно-прикладная физическая подготовка — это компонент профессионально-прикладной физической подготовки, под которой понимается формирование и развитие таких физических и психических качеств, которые в наибольшей степени необходимы в какой-либо профессиональной деятельности. Целевой установкой физической подготовки в Наставлении по физической подготовке для Вооруженных Сил РФ является «обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением». Из этого следует, что довузовские общеобразовательные учреждения МО РФ, являясь первой ступенью военного образования, должны решать задачи психической и физической подготовки к будущей профессиональной деятельности. В связи с этим гуманно ориентированное физическое воспитание в учреждениях с военной направленностью обучения, должно рассматриваться с точки зрения самоактуализации военно-прикладной физической подготовки и самоподготовки. Возвращаясь к понятию образовательная среда, как важной составляющей гуманно ориентированного подхода, в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ необходимо говорить о создании образовательной среды физического воспитания, направленной на формирование физической культурной личности, с высоким уровнем сформированности военно-прикладной физической подготовленности, понимая её как компонент личностной физической культуры, стимулирующий формирование мотивации в области физического воспитания.

Когда мы говорим о создании среды военно-прикладного физического воспитания, мы подразумеваем рациональное использование средств военно-прикладной физической подготовки в различных формах в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ для решения общих и специальных задач физического воспитания. Реализация данных аспектов в практической деятельности должно включать:

- интеграцию средств военно-прикладной физической подготовки в различные разделы предмета «Физическая культура», в данном случае речь идёт об учебной программе, при этом не должны нарушаться требования государственного образовательного стандарта и рекомендаций Министерства образования и науки;
- создание максимально комфортных условий для самостоятельных занятий физическими упражнениями и военно-прикладной физической подготовкой, при этом обеспечивая грамотное методическое сопровождение и формирование при этом когнитивного компонента личностной физической культуры во многом обеспечивающим реализацию и существование данной формы физического воспитания;
- использование средств и методов военно-прикладной физической подготовки в часы спортивно-массовой работы и утренней физической зарядки (малых и больших форм физического воспитания);
- культивирование военно-прикладных видов спорта в системе дополнительного образования, при этом обеспечивая возможность свободного выбора;
- подготовкой и сдачи нормативов ВФСК «ГТО»;
- организации интеграционного взаимодействия с различными предметами в рамках военно-патриотических игр и т. д.

Изменение методологических подходов и содержания физического воспитания, проектирование «развивающей» среды, требуют изменения процессу-

альных компонентов, а также различных аспектов деятельности объектов проектирования. [1; 2]. Проектирование проводится на основе уже определённых педагогических подходов, теорий, концепций, принципов. Это позволяет участникам педагогического ориентировать практическую составляющую своей деятельности.

Педагогические цели, налагаясь на конкретные образовательные ситуации, на этапе проектирования педагогического процесса должны осознаваться как педагогические задачи [3 – 5].

Анализ руководящих и регламентирующих документов в области основного общего и общего специального образования в области физического воспитания, а также физического воспитания в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ позволил выделить основные целевые установки проектируемой модели:

- формирование базовой личностной физической культуры;
- формирование необходимого уровня военно-прикладной физической подготовленности;
- формирование психологической готовности к будущей профессиональной деятельности;

Изложенное выше позволяет признать процесс проектирования процесса физического воспитания в ДОУ МО РФ как многоступенчатую систему решения задач личностного образования кадетов в области физической культуры и формирования военно-прикладной физической подготовленности в рамках допризывной подготовки.

Существенным аспектом в проектировании нашей модели является формирование военно-прикладной физической подготовленности, которая является составной частью профессионально-прикладной физической подготовки и решает задачу подготовки к будущему профессиональному обучению и овладению профессией офицера.

Таким образом, профессионально-прикладная физическая подготовка в ДОУ МО РФ имеет следующие целевые установки:

- развитие естественнонаучного отношения к физическому воспитанию;
- формирование умения самостоятельно использовать различные средства, формы и методы физического воспитания на самостоятельных занятиях в соответствии с собственными целями, и отождествление их с будущей профессиональной деятельностью;
- увеличение спектра функциональных возможностей за счёт разностороннего воздействия физических упражнений различного характера, в том числе и военно-прикладных;
- расширение двигательного опыта за счёт базовой военно-прикладной физической подготовки и реализации своих возможностей в выбранном военно-прикладном виде спорта;
- формирование психологической готовности к будущему профессиональному обучению, профессионально значимых качеств необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, важно подчеркнуть многоаспектность решаемых задач, реализацию различных подходов в проектировании предлагаемой модели физического воспитания в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ, но при этом задачи профессионально-прикладной физической подготовки должны лежать в основе проектировании физического воспитания в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ.



Рис. 1. Схема поэтапного педагогического проектирования процесса физического воспитания и формирования военно-прикладной физической подготовленности кадетов

Можно условно разделить проектирование на несколько этапов. На начальном этапе формулируется замысел, основная идея, целевые установки и задачи. С некоторыми оговорками, данный этап можно назвать формированием концепции проекта, которая в совокупности послужит фундаментальной основой проектируемой системы физического воспитания.

Вторым этапом проектирования является моделирование процесса физического воспитания и формирования военно-прикладной физической подготовленности в рамках допризывной подготовки. Этот этап заключается в обобщенно-целостном описании проектируемого объекта [4], с элементами реальных объектов проектирования, компонентным составом физического воспитания и военно-прикладной физической подготовки в довузовских общеобразовательных учреждениях МО РФ, обеспечивая при этом соблюдение требований гуманистического подхода, характеризующегося личностно ориентированной направленностью физического воспитания, самоактуализацией военно-прикладной физической подготовки.

В соответствии с общеизвестными подходами к классификации объектов проектирования выделены следующие направления педагогического проектирования:

- 1) кадеты, как субъекты социальных отношений, обладающие внутренним миром, собственными образовательными потребностями, внутренними мотивами, установками и т. д.
- 2) элемент и подсистема учебного заведения как образовательная и воспитательная среда, сообщество педагогов, общество кадетов (класс и коллектив);
- 3) разнообразные межличностные отношения участников образовательного процесса в условиях учебной и внеучебной деятельности кадетов в процессе

физического воспитания, допризывной физической подготовки, военно-профессиональной прикладной физической подготовки;

4) элемент образа жизни, представленный различными формами физического воспитания и допризывной физической подготовки в различных системах деятельности кадетов.

Исходя из всего вышесказанного, можно констатировать, что стратегическими направлениями проектирования модели процесса формирования военно-прикладной физической подготовленности кадетов и обеспечения непрерывного педагогического воздействия за счёт организации специальной (гуманно ориентированной) образовательной среды являются:

- 1) переориентация системы образования на развитие личности обучающегося и формирование у него базовой личностной физической культуры и соответствующего уровня военно-прикладной физической подготовленности;
 - 2) формирование кадетов как самоорганизующегося субъекта формирования личностной физической культуры и военно-прикладной физической подготовленности; формирование активности ученика в области физического самосовершенствования;
 - 3) реализация идеи воспитания открытой окружающей среды кадетского учебного заведения для формирования личностной физической культуры обучающихся, физического воспитания кадетов в ДОО МО РФ.
- Таким образом, стратегические направления проектируемой педагогической модели характеризуются личностной ориентацией в физическом воспитании и военно-прикладной физической подготовке, акцентированной направленностью на формирование основных компонентов личностной физической культуры, а также на реализацию концепции образовательной среды в условиях военной направленности обучения в ДОО МО РФ.

Библиографический список

1. Ахметшина Г.Х., Храпаль Л.Р., Замалетдинова З.И., Халиков И.Ю. Концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи как условие формирования гражданской идентичности в поликультурной образовательной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 164 – 167.
2. Бабунова Е.С. Проектирование концептуальной модели системы этнокультурного воспитания. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 6: 231 – 240.
3. Краевский В.В. *Методология педагогического исследования*: пособие педагога-исследователя. Самара: Изд-во Сам. ГПИ, 1994.
4. Курбатов В.И., Курбатова О.В. *Социальное проектирование*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000.
6. Фомичева И.Г. *Философия образования: некоторые подходы к проблеме*. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004.

References

1. Ahmetshina G.H., Hrapal' L.R., Zamaletdinova Z.I., Halikov I.Yu. Konceptual'naya model' patrioticheskogo vospitaniya uchashchejsya molodezhi kak uslovie formirovaniya grazhdanskoj identichnosti v polikulturnoj obrazovatel'noj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 164 – 167.
2. Babunova E.S. Proektirovanie konceptual'noj modeli sistemy etnokul'turnogo vospitaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 6: 231 – 240.
3. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya*: posobie pedagoga-issledovatelya. Samara: Izd-vo Sam. GPI, 1994.
4. Kurbatov V.I., Kurbatova O.V. *Sotsial'noe proektirovanie*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2001.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shyanov E.N. *Pedagogika*. 3-e izd. Moskva: Shkola-Press, 2000.
6. Fomicheva I.G. *Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k probleme*. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 378

Shibaev V.P., Cand. of Saences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

Shibaeva L.M., Cand. of Saences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

CONDITIONS OF IMPROVEMENT OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. Organizing independent work of students it is an objective for them to acquire skills of independent planning and organization of their own educational process, which provides a painless transition to continuous postgraduate education (primarily to self-education) upon completion of training at a university. Independent work allows to reduce the negative effect of some individual characteristics of students (for example, inertia, inability to distribute attention, inability to act in a situation of time limit, etc.) and to maximize the strengths of individuality due to the independent choice of time and methods of work, preferred media, etc. In the process of effectively organized independent work, students acquire the skills of independent planning and organization of their own educational process, which ensures the transition to continuous postgraduate education, to self-education upon completion of training at a university.

Key words: students, independent work, conditions of organization of independent work, interest in cognitive activity.

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

Л.М. Шибеева, канд. пед. наук, доц. Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

При организации самостоятельной работы студенты приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего к самообразованию) по завершении обучения в вузе. Самостоятельная работа позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей студентов (например, инертность, неспособность распределять внимание, неспособность действовать в ситуации лимита времени и др.) и максимально использовать сильные стороны индивидуальности благодаря самостоятельному выбору времени и способов работы, предпочитаемых носителей информации и др. В процессе эффективно организованной самостоятельной работе студенты приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает переход к непрерывному послевузовскому образованию, к самообразованию по завершении обучения в вузе.

Ключевые слова: студенты, самостоятельная работа, условия организации самостоятельной работы, интерес к познавательной деятельности.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Многие из исследователей последних лет обращают внимание на недостатки традиционной самостоятельной работы студентов, не обеспечивающей высокого качества усвоения материала. При этом выделяют

Виды самостоятельной работы студентов (рис. 1):

Между тем, современные исследователи [1; 2] выделяют недостатки традиционной самостоятельной работы, некоторая в современных условиях перестала обеспечивать высокое качество усвоения материала. Это, прежде всего, отсутствие обратной связи преподавателя со студентами, оперативно информирующей о степени усвоения учебного материала, и отсюда недостаточное внима-

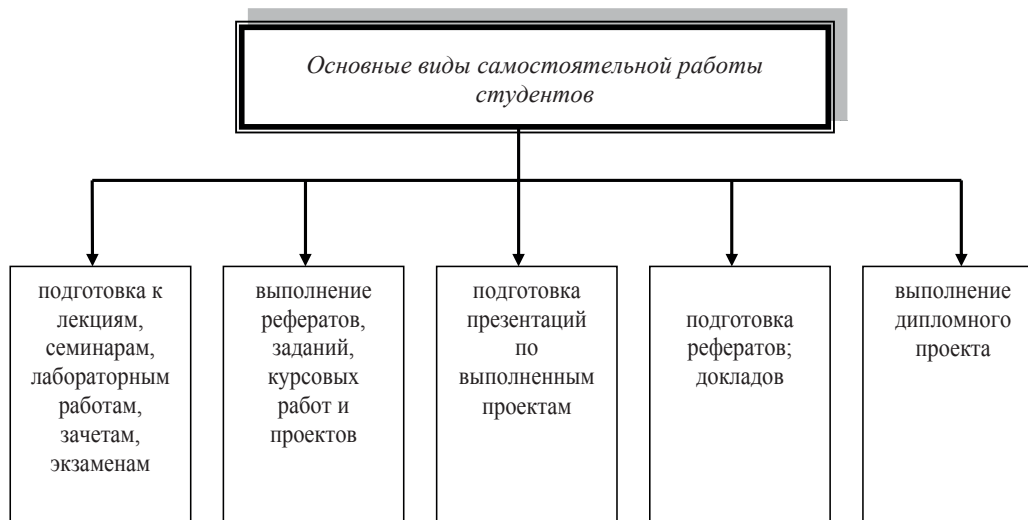


Рис. 1. Основные виды самостоятельной работы студентов

отсутствие обратной связи преподавателя со студентами, оперативно информирующей о степени усвоения учебного материала, и отсюда недостаточное внимание к текущей и периодической проверке качества усвоения учебного материала.

Эффективная организация самостоятельной работы при традиционном обучении затруднена из-за недостаточной разработки дифференцированных учебных заданий для студентов, из-за невозможности произвести самодиагностику своих знаний и умений и самоконтроль успешности освоения учебного курса в процессе самостоятельной работы, а также по причине отсутствия достаточного количества учебно-методической литературы.

В современных условиях организации учебного процесса, когда 30-40% учебного времени будет передаваться на самостоятельную работу, задачи совершенствования содержания самостоятельной работы студентов и её методов не теряют своей актуальности. Одним из важнейших резервов повышения эффективности высшего образования является оптимизация самостоятельной работы студентов, которая варьируется по объему от 100 % при обучении экстерном до примерно 50% в очной форме обучения.

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для её успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать её качество.

Лучшая организация такой работы и, главное, улучшение её материально-технической базы (обеспечение литературой, компьютерами, доступом в Интернет и т. п.) позволяют решить несколько важнейших задач:

- студенты получают возможность получать знания из новейших источников (материалы лекций и методических разработок отстают, как правило, на несколько лет);
- студенты приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего к самообразованию) по завершении обучения в вузе;
- самостоятельная работа позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей студентов (например, инертность, неспособность распределять внимание, неспособность действовать в ситуации лимита времени и др.) и максимально использовать сильные стороны индивидуальности благодаря самостоятельному выбору времени и способов работы, предпочитаемых носителей информации и др.

Тем самым самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей

ние к текущей и периодической проверке качества усвоения учебного материала. К тому же должная организация самостоятельной работы при традиционном обучении затруднена из-за недостаточной разработки дифференцированных учебных заданий для студентов, из-за невозможности произвести самодиагностику своих знаний и умений и самоконтроль успешности освоения учебного курса в процессе самостоятельной работы, а также по причине отсутствия достаточного количества учебно-методической литературы.

Самостоятельная работа более эффективна, если она – парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходима система условий:

В процессе выполнения самостоятельной учебной работы необходимо проведение следующих мероприятий:

Таблица 1

Основные условия успешного функционирования самостоятельной работы студентов

№	Условия
1.	Четкая постановка познавательных целей и задач;
2.	Знание обучающимися способов осуществления самостоятельной работы, алгоритмов и методов;
3.	Определение объема работы, формы отчетности, сроков представления результатов;
4.	Определение видов консультаций: установочные, тематические: проблемные; введение критериев оценки качества самостоятельной работы, отчетности и др.;
5.	Виды и формы контроля (контрольные работы, семинары, коллоквиумы, зачеты и др.);
6.	Комплексный подход к организации самостоятельной работы по всем формам аудиторной работы;
7.	Качественное дидактико-методическое обеспечение (рабочие тетради, книги для чтения, хрестоматии, справочники, словари, энциклопедии, компьютерная поддержка по различным областям знаний и др.);
8.	Наличие специализированных помещений (для работы больших и малых групп, индивидуальной работы и др.);
9.	Профессиональная готовность педагогов к проведению самостоятельной работы; обеспечение образовательных учреждений современными средствами информатизации образования;
10.	Сформированность у студентов организационно-управленческих умений осуществления самостоятельной учебной работы.

Таблица 2

Уровни выполнения самостоятельной работы

№	Уровни	Их характеристика
1.	Тренировочные самостоятельные работы	Выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.
2.	Реконструктивные самостоятельные работы	В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.
3.	Творческая самостоятельная работа	Требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

1. Диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, получаемых в образовательном учреждении.

2. Установление собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности объективная оценка свободного от посещения образовательного учреждения времени.

3. Определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной.

4. Самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и его обоснование для себя.

5. Разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы.

6. Утверждение форм и времени самоконтроля.

7. Прогнозирование дальнейших путей совершенствования самостоятельной учебной работы студентов.

В процессе выполнения самостоятельной работы можно выделить следующие уровни:

- Тренировочные самостоятельные работы;
- Реконструктивные самостоятельные работы;
- Творческие самостоятельные работы (табл. 2):

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет во всем мире 1: 3,5. Это обосновывается огромным дидактическим потенциалом (развитие постоянного интереса и мотивации к познавательной деятельности, овладение процессами познания, формирование познавательных способностей, углубления и расширения знаний и т. д.) и необходимостью достижения цели – развитие умений самостоятельно учиться.

Для организации самостоятельной учебной работы **кафедра разрабатывает:**

1. Системы заданий для самостоятельной работы по различным областям знаний.
2. Темы рефератов, докладов, направления проведения научно-исследовательской работы студентов.
3. Инструкции и методические указания для выполнения самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Ефремова О.Н. Организация самостоятельной работы студентов на аудиторных занятиях по математике. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2010; 12 (102): 98 – 101.
2. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы: учебное пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, обучающихся по дополнительной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы»*. Ростов-на-Дону, 2011.

References

1. Efremova O.N. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov na auditornykh zanyatiyakh po matematike. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; 12 (102): 98 – 101.
2. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie dlya magistrrov, aspirantov i slushateley sistemy povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki, obuchayuschisya po dopolnitel'noy programme dlya polucheniya kvalifikatsii «Prepodavatel' vysshej shkoly»*. Rostov-na-Donu, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 371

Adiev I.V., postgraduate, Department of DPI and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: radjabov-izo@mail.ru

ANALYSIS OF CONDITIONS OF INTRODUCING STUDENTS TO THE ARTISTIC CULTURE BY MEANS OF WORKS OF FOLK ARTS AND CRAFTS. The article deals with conditions of familiarizing students to art culture by means of works of folk arts and crafts. The use of teaching a variety of didactic possibilities of folk art, features of folk color, the principles of folk decorative and applied art, typologies of creativity, which significantly affects the development of artistic taste, artistic, aesthetic attitude to the world of students. In this regard, the ability and susceptibility to national and regional art of students need to be preserved by all available means, to give freedom of action, to create situations of choice, to make students' learning interesting, often hold exhibitions of works of creative activity of students, together with them to admire the beautiful. In the process of teaching students folk arts and crafts as one of the most important conditions involves the implementation of an individual approach in the classroom on artistic ceramics.

Key words: art culture, folklore, students, folk crafts.

И.В. Эдиев, аспирант каф. ДПИ и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
E-mail: radjabov-izo@mail.ru

АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

В статье рассмотрены условия приобщения студентов к художественной культуре средствами произведений народных художественных промыслов. Использование в обучении разнообразных дидактических возможностей народного искусства, особенностей народного колорита, принципов народного декоративно-прикладного искусства заметно влияет на развитие художественного вкуса, художественного, эстетического отношения к миру у учащихся. В этой связи способность и восприимчивость к национально-региональному искусству у учащихся нужно сохранять всеми доступными средствами, давать свободу поступкам, создавать ситуации выбора, делать обучение интересным, чаще проводить выставки произведений творческой деятельности учащихся, вместе с ними восхищаться прекрасным. В процессе обучения народным художественным промыслам в качестве одного из важнейших условий предполагается осуществление на занятиях по художественной керамике индивидуального подхода.

Ключевые слова: художественная культура, фольклор, учащиеся, студенты, народные промыслы.

В практике преподавания народных художественных промыслов опыт народных художественных традиций следует рассматривать как часть общей материальной и духовной культуры. И очень важно использовать её культурологический потенциал в художественном образовании учащихся. Сегодня очень важно определить содержание, условия и средства, этапы формы и методы приобщения учащихся к народной художественной культуре средствами народных художественных промыслов, в частности, использования её культурно-художественного потенциала в современной школе [1 – 10].

Анализ деятельности современных школ показывает, что, изучая опыт использования народных художественных промыслов, учащиеся при грамотной подаче преподавателем специфики изучаемого материала постигают глубину его культурно-художественного потенциала.

Эта преемственность высоких идеалов, бережное сохранение и развитие этических, художественных и эстетических оценочных критериев прошлых поколений способствуют повышению уровня художественного образования учащихся, более глубокому и полноценному пониманию учащихся окружающей действительности, формированию мировоззрения учащихся, характеризующего признак культурно-художественной направленности в современной жизни.

При этом крайне важно дать учащимся понять, как выявить и познать художественно-эстетическую, культурную ценность декоративно-прикладного искусства, как плодотворно использовать его педагогический культурный потенциал в художественном образовании учащихся. Изучение и анализ опыта работы преподавателей декоративно-прикладного искусства ЧР по рассматриваемой проблеме показывает, что необходимо учитывать три основных методических этапа для достижения указанной цели.

Для успешной организации процесса художественного образования, в частности приобщения учащихся к народной художественной культуре средствами народных художественных промыслов, необходимо создание педагогических условий, непосредственно влияющих на процесс художественного образования и развитие творчества учащихся. Эффективность методов и средств зависит от педагогических условий и их правильного использования в процессе обучения.

Воспитание личности учащихся в художественном образовании заключается в подготовке профессионально обученной, социально-активной и интеллектуально-развитой личности, адаптированной к современным условиям жизнедеятельности. Мы полагаем, что созданные нами условия и средства, способствующие приобщению учащихся к народной художественной культуре с учётом знаний особенностей художественных традиций, тесно связанных с декоративно-прикладным искусством, проявляются в следующих направлениях деятельности:

- отбор произведений народных художественных промыслов для изучения народных культурных традиций, которые играют особую роль в художественном образовании учащихся, в приобщении их к народной художественной культуре;
- целенаправленное и систематизированное использование рассказов, бесед об искусстве, бесед о народной художественной культуре, народных художественных промыслах, показ учебно-методических наглядных пособий, изделий народных художественных промыслов (декоративно-прикладного искусства), активизирующих внимание учащихся, работу их мысли, их эмоциональную мировоззренческую художественно – культурную отзывчивость;
- введение в занятия творческих, импровизированных и проблемных задач, применение разнообразных художественных материалов, техник и технологий, работы с ними. В зависимости от поставленных задач предполагается использование на занятиях различных методов обучения (объяснительно-иллюстрированный, репродуктивный, метод практических упражнений, метод поисковых решений и т. п.), чаще всего в их гармоничном сочетании;
- развитие интереса и любви учащихся к народной художественной культуре, к пониманию национальных культур других народов; воспитание у учащихся способности осмысления роли и значения традиций в жизни народа, в быту и в повседневной деятельности;
- систематическое формирование у учащихся бережного отношения к культурному наследию, к истории и традициям народов РФ и ЧР, характеризующим признаки традиционных культурных чувств и убеждений;
- обучение конкретным технологиям, умениям и навыкам собственноручного изготовления изделий народных художественных промыслов, декоративно-прикладного искусства;
- формирование у учащихся взаимоуважения, добрых взаимоотношений, воспитание человеческих качеств (милосердие, сострадание, стремление к истине, добру, справедливости, уважение к взрослым);

- знакомство с высокохудожественными изделиями народных мастеров, с их назначением;

- формирование у учащихся основ целостной художественной культуры и толерантности, через познание художественного декоративного образа изделий декоративно-прикладного искусства и народных традиций;

- совместная художественно-творческая деятельность преподавателя с учащимися строится на духовном равенстве в межличностном общении;

- формирование интереса к национальной художественной культуре ЧР, который основывается на положительном эмоциональном отношении к народу Чечни, её культуре, проблемам, что требует учёта возрастных и психологических особенностей каждого из учащихся и дифференцированного подхода в отборе познавательного материала о жизни и быте народов Чечни для работы учащихся.

Формирование интереса учащихся к народной художественной культуре ЧР должно основываться на познавательных процессах и способности учащихся, общим законом пробуждения интереса к какому-либо объекту или действительности, а также опираться на психолого-возрастные особенности учащихся. Знания о жизни и быте чеченского народа должны быть органически включены в содержание учебных занятий по художественной керамике на факультете искусств, чтобы они давали как можно больше информации о самобытности Чеченского народа, активно воздействовали на мысли, чувства и эмоциональные проявления учащихся.

Занятия по художественной керамике должны содержать систематическую информацию о жизни и быте Чеченского народа, включать наглядный показ изделий декоративно-прикладного искусства, обращение к чтению и иллюстрированию народных сказок, былин, преданий, знакомство с традициями, обрядами, Чеченскими народными праздниками.

С этой целью необходимо регулярно и систематически проводить работу по овладению учащимися рациональными приёмами организации восприятия: знакомить с жизнью и бытом чеченского народа, показывать изделия декоративно-прикладного искусства, знакомить с традициями, обрядами, национальными праздниками, устным народным творчеством и т. д. Использовать способы фиксации познавательного материала в творческой работе учащихся (лепка, декорирование, и т. д.): учить выражать в изделиях из керамики свои знания, впечатления, своё отношение.

Отбор произведений народных художественных промыслов для изучения учащимися определяется следующими принципами:

- художественно-эстетическая ценность произведений декоративно-прикладного искусства;
- многообразие видов и жанров декоративно-прикладного искусства, традиционность видов народного творчества, технологичность художественной обработки материалов в народном искусстве;
- единство эстетического восприятия и художественной практики учащихся.

Задача состоит в том, чтобы теоретически и практически осмыслить накопленный опыт и более подробно осветить его, и тем самым оказать научно-методическую помощь учащимся и преподавателям народных художественных промыслов в художественном образовании учащихся средствами декоративно-прикладного искусства.

Поэтому процесс приобщения учащихся к народной художественной культуре средствами народных художественных промыслов должен проводиться с учётом не только склонностей, но и особенностей условий, в которых они обучаются и воспитываются. Использование в обучении разнообразных дидактических возможностей народного искусства, особенностей народного колорита, принципы народного декоративно-прикладного искусства, типологии творчества, которое заметно влияет на развитие художественного вкуса, художественного, эстетического отношения к миру учащихся. Именно поэтому способность и восприимчивость к национально-региональному искусству у учащихся нужно пытаться сохранять, дать свободу поступкам, создать настоящие ситуации выбора, делать обучение интересным, чаще проводить выставки произведений творческой деятельности учащихся, вместе с ними восхищаться прекрасным.

Таким образом, в процессе обучения народным художественным промыслам в качестве одного из важнейших условий предполагается осуществление на занятиях по художественной керамике индивидуального подхода. Его успешность зависит от знания преподавателем индивидуальных особенностей каждого учащегося и от его умения эти особенности постоянно учитывать. В конечном счёте, индивидуальный подход в процессе обучения означает действенное внимание к каждому учащемуся, его творческой индивидуальности в условиях образовательной системы и предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм занятий.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М., Магомедова З.Х. К вопросу о влиянии образовательной среды школы на воспитание толерантности учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 131 – 133.
2. Асланбекова А.Х., Гаджимагомедова Т.Г., Гаджиева Д.П., Джамалудинова З.Г. Коррекция социальной дезадаптированности дошкольников средствами арт-терапии. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 112 – 113.
3. Бесаева А.Г., Гассиева Н.К., Джигоева А.А. К вопросу о формировании этнической идентификации. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 41 – 42.
4. Матис В.И. Научная школа как методологическая база сохранения и развития этнокультурного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 72 – 74.
5. Орлова М.А. Развитие художественного восприятия в процессе обучения подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 93 – 95.

6. Плюсин А.Д., Фисюк Т.Т. Творческий метод театрализации как феномен социально-культурной деятельности: психолого-педагогический аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 99 – 101.
7. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 304 – 305.
8. Саутиева Ф.Б. Роль народного творчества в повышении эстетического воспитания школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 290 – 291.
9. Серегин Н.В. Основы мониторинга музыкально-педагогического процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 94 – 95.
10. Сорокопуд Ю.В. *Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного общего образования школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2000.

References

1. Abdurazakova D.M., Magomadova Z.H. K voprosu o vliyaniy obrazovatel'noy sredy shkoly na vospitanie tolerantnosti uchastichisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 131 – 133.
2. Aslanbekova A.H., Gadzhimagomedova T.G., Gadzhieva D.P., Dzhamaludinova Z.G. Korrekciya social'noy dezadaptirovannosti doskol'nikov sredstvami art-terapii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 112 – 113.
3. Besaeva A.G., Gassieva N.K., Dzhiyeva A.A. K voprosu o formirovaniy 'etnicheskoy identifikatsii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 41 – 42.
4. Matis V.I. Nauchnaya shkola kak metodologicheskaya baza sohraneniya i razvitiya 'etnokul'turnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 72 – 74.
5. Orlova M.A. Razvitiye hudozhestvennogo vospriyatiya v processe obucheniya podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 93 – 95.
6. Plyusnin A.D., Fisyuk T.T. Tvorcheskiy metod teatralizatsii kak fenomen social'no-kul'turnoy deyatel'nosti: psikhologo-pedagogicheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 99 – 101.
7. Radzhabov I.M., Sautieva F.B. Sovershenstvovanie koncepcii 'esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov sredstvami fol'klora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 304 – 305.
8. Sautieva F.B. Rol' narodnogo tvorchestva v povyshenii 'esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 290 – 291.
9. Seregin N.V. Osnovy monitoringa muzykal'no-pedagogicheskogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 94 – 95.
10. Sorokopud Yu.V. *Formirovaniye i razvitiye osnov psikhologo-pedagogicheskoy kompetentnosti buduschih specialistov sistemy dopolnitel'nogo obshchego obrazovaniya shkol'nikov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2000.

Статья поступила в редакцию 06.06.19

УДК 378

Yusupova L.V., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yusupova.lolita@mail.ru

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru

ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE PROCESS OF INTRODUCING INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEMS ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article reveals conditions for functioning of information and educational systems oriented on the development of an educational organization. An information and educational system of a lyceum has to meet modern requirements. The work formulates criteria for the development of educational organizations, to design a conceptual model for the development of an educational organization in accordance with the proposed criteria. The results indicate significant achievements in the development of educational organization and improve overall quality of educational activities as a result of targeted information and education systems in a lyceum and confirm the validity of the hypothesis put forward. In future it is planned to expand the list of criteria for the development of "Nazarbayev Lyceum in Grozny".

Key words: information and educational system of lyceum, criteria for development of educational organization, logical scheme for introducing ILE into educational organization, model for development of educational organization.

Л.В. Юсупова, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: yusupova.lolita@mail.ru

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ПРОЦЕССА ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье обоснованы условия функционирования информационно-образовательных систем, ориентированных на развитие образовательной организации. Информационно-образовательная система лицея должна удовлетворять современным требованиям. Авторы раскрывают основные принципы внедрения информационно-образовательных систем, предполагающие следующие условия: разработку критериев развития образовательной организации; логическую схему внедрения информационно-образовательных систем; концептуальную модель развития образовательной организации в соответствии с предложенными критериями; системный характер развития образовательного учреждения. Освещённые в статье результаты свидетельствуют о значительных достижениях образовательной организации в плане развития и повышения качества образовательной деятельности в итоге целенаправленного внедрения информационно-образовательных систем в лицее на примере МБОУ «Лицей им. Н.А. Назарбаева г. Грозного».

Ключевые слова: информационно-образовательная система лицея, критерии развития образовательной организации, логическая схема внедрения ИОС, модель развития образовательной организации.

Информационно-образовательная система (ИОС) – это система, основанная на применении компьютерной техники программно-телекоммуникационной среды и технологических средств, способствующая реализации содержательного наполнения качественным информационным обеспечением всех субъектов образовательного процесса [1].

ИОС включает в себя организационно-методические условия, совокупность, как технических, так и программных средств хранения, обработки и передачи определённого характера информации, способствуя обеспечению оперативного доступа к значимой образовательной информации и создавая потенциальную возможность для осуществления коммуникации педагогов и учащихся в целях наиболее эффективной реализации целей и задач образования и развития педагогической науки в целом. Таким образом, ИОС направлена на информационную поддержку образовательного процесса и управление образовательным учреждением, посредством информирования всех субъектов образовательного процесса о его ходе и полученных в ходе её реализации результатах [2].

Среди базовых принципов практического построения и непосредственной организации ИОС школы мы выделили следующие:

1) степень приоритетности разработки и практического внедрения различных информационных технологий и частных объектов, как учебного, так и учебно-методического назначения;

2) системная интеграция информационных объектов и совокупности технологий, что обусловлено необходимым социальным и экономическим эффектом комплексной информатизации педагогической школы, эффективность которой напрямую зависит от создаваемых и внедряемых информационных объектов, и технологий, которые должны стать естественными элементами процесса функционирования образовательного заведения, в условиях которого происходит подготовка будущих педагогов;

3) поэтапность создания информационной среды, определяемая всеобъемлющей и одновременной информатизацией школы, которая невозможна без учёта экономических, кадровых, технологических и некоторых других условий;

4) применение в процессе проектирования информационной среды самых современных положений теоретического и научно-методического характера, создания новых информационных технологий для педагогического процесса в стенах образовательного заведения;

5) реализация инновационных средств доступа субъектов образовательного процесса к информационной среде;

6) выработка условий обратной связи, идущей от учащегося к педагогу средствами педагогического тестирования и диагностики;

7) открытость информационной среды, позволяющая интегрироваться в информационную среду региона, отрасли, страны.

Анализ определений дал нам возможность говорить о том, что рассматриваемая нами ИОС должна обязательно содержать в себе:

1) комплекс технических средств сохранения, обработки, передачи и воспроизведения информации;

2) как традиционные, так и электронные носители информации, способные обеспечить оптимальный уровень взаимодействия всех субъектов образовательного процесса;

3) учебное и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса профессиональной подготовки, посредством которого обеспечивается доступ к информации;

4) систему управления процессом образовательной подготовки и исследованиями, консультирование с педагогами-новаторами.

Системный подход – это основа научно-материалистической методологии, позволяющий в определенном, а именно системном аспекте рассматривать различные природные и социальные объекты [3]. Сущность системного подхода составляет исследование объектов как систем, он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных типов связей и сведение их в единое целое – данный подход является основополагающим как в исследовательской деятельности, так и в образовательной практике [4].

При наличии ряда дефиниций, мы придерживаемся трактовки понятия «система», которое дал Л. Берта-ланфи, и определяем систему как «комплекс взаимосвязанных компонентов» [5].

Характеризуя внутреннее состояние педагогической системы, учёные высказывают разные точки зрения на составляющие её компоненты. Это объясняется сложностью и многоструктурностью системного образования, а также разными подходами к основным элементам системы [6].

Концептуальная модель – это модель содержания, в формулировке которой используются теоретические понятия и конструкции данной предметной области знания. В более широком смысле концептуальная модель – это значимая модель, основанная на конкретной концепции или точке зрения. Формулировка концептуальной модели нередко представляет собой достижение определенного уровня абстрагирования на пути от предварительного описания объекта к его формальной модели [7].

При построении структурно-функциональных моделей объект обычно рассматривается как целостная система, которая должна быть разделена на составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Части системы связаны структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач. Специалисты в области моделирования указывают, что структурно-функциональные взаимосвязи должны визуализироваться в виде различного рода диаграмм, карт и схем. С помощью таких схем удобно анализировать роль и назначение отдельных подсистем по отношению к целому, оценивать взаимозависимость отдельных элементов [8].

Существует три вида концептуальных моделей: логико-семантические, структурно-функциональные и причинно-следственные.

Примером такой причинно-следственной модели является разработанная нами логическая схема развития образовательной организации в контексте реализации ИОС, элементами которой являются последовательно организованные этапы деятельности, ведущие к созданию программы развития образовательного учреждения.

Разработанная на данном этапе логическая схема внедрения ИОС демонстрирует один цикл (рисунок 1).



Рис. 1. Логическая схема внедрения ИОС в лицее

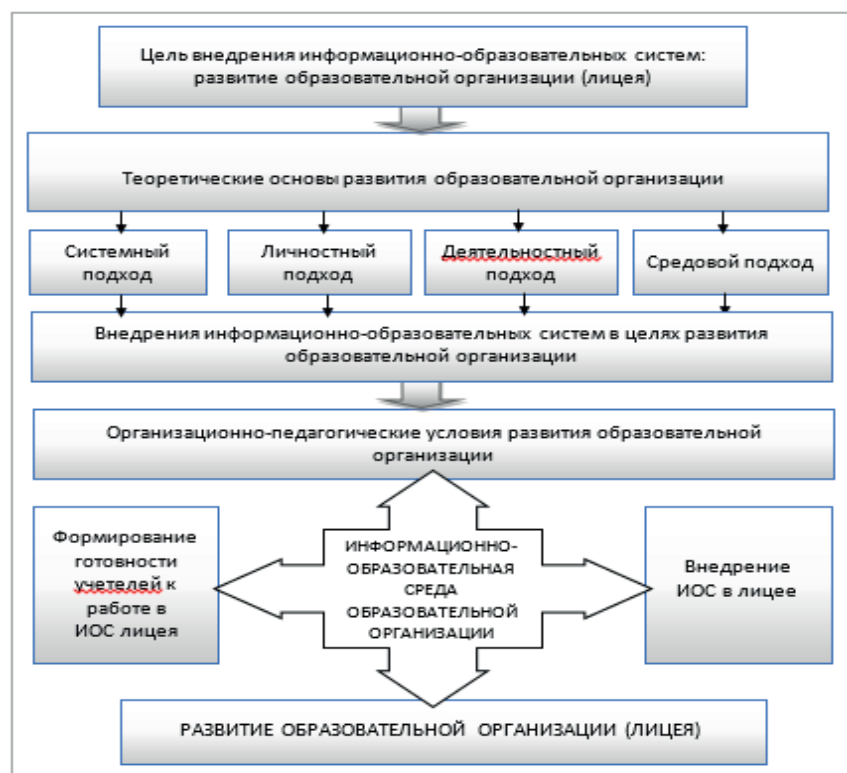


Рис. 2. Концептуальная модель процесса развития лицея в условиях внедрения ИОС

Структурная характеристика концептуальной модели развития образовательной организации (лицея) в условиях внедрения ИОС представлена на рис. 2.

Создание концептуальной модели процесса развития лицея – это исследование, основанное на системном подходе и подразумевающее акцент на определенных параметрах модели, в результате которого должен появиться инновационный продукт – новое состояние образовательного учреждения.

Считаем возможным констатировать, что моделирование образовательного процесса в контексте его реализации является системно-ориентированным моделированием, поскольку охватывает основные компоненты педагогической системы, организации, подлежащие субъекту, и развитие этой системы также ориентировано.

Основываясь на исследованиях в области педагогической диагностики, а также опыте оценки эффективности развития образовательных организаций, мы предлагаем следующие критерии:

Таблица 1

Уровни готовности педагогов лица к инновационной деятельности,
n = 30 (x/y)

Уровни готовности	Этическая готовность	Ориентация на изменение	Позитивность восприятия условий ид	Готовность принять новшество	Готовность использованию инновационных методов технологий образовательной деятельности
Высокий		4/10			
Средний		12/14	9/17		5/25
Низкий	10/5	14/6	19/3	25/0	25/2

А – критерий эффективности или выявления соответствия стандартам и нормативам (показатели: рост или стабилизация результатов); методика выявления: экспертиза и объективные данные экспертизы, сертификации и др. коммиссионные

Б – критерий результативности на уровне роста научно-методического обеспечения (показатели: рост образованности педагогов, конкретные научно-методические разработки); метод обнаружения: эмпирический анализ.

В – критерий удовлетворенности всех участников процесса развития; методика выявления: опросы, анализ конфликтов.

Г – критерий «углубления развития», наличие тенденции к развитию всех подсистем школы; методы выявления: изучение ситуации во всех подсистемах учреждения.

Д – критерий роста достижений школы в целом и всех её предметов (методы: анализ области достижений);

Е – критерий непротиворечивости и соответствия принципам развития системы более высокого порядка; метод обнаружения: целенаправленное обследование.

Г – критерий экономического и материального развития (объективные показатели трудовых ресурсов и т. д.)

Критерии А, В, Г оценивают функционирование, остальные отражают развитие.

Эти критерии можно рассматривать как «критерии факта» и «критерии качества». Первые помогают ответить на вопрос о наличии требуемых соответствий: актуальности содержания, объема и характера образовательной практики к возможностям и условиям образовательного учреждения; надлежащем размещении инноваций во времени и пространстве; координации ситуаций и деятельности; согласованности программ, планов; связи образовательной и внеучебной деятельности; наличии правил, традиций, законов; интеграции содержания и организационных форм педагогической работы в подсистемы (клубы, тематические программы, проекты, творческие объединения и др.). «Критерии качества» помогают определить достижения системы, эффективность её развития: адекватность поставленным целям; реализацию педагогической концепции, благополучие всех субъектов системы, эмоциональный климат, стиль взаимоотношений и др.

Основываясь на данных о качестве развития и его показателях, имеющихся в научно-педагогических источниках, мы считаем, что развитие является прогрессивным, если:

- образовательные результаты учащихся не снижаются, а растут;
- есть удовлетворение состоянием дел и своей позиции в системе образования со стороны коллектива и каждого учителя;
- гарантированный рост научно-методического обеспечения образовательного процесса (в том числе кадрового);
- ярко выраженная тенденция к развитию всех подсистем;
- материально-техническая база учебного процесса не ухудшается (возможно, улучшается);
- происходит процесс большей согласованности образовательной деятельности и концепции развития учебного заведения с достижениями системы высшего порядка;
- наблюдается выраженный рост личных и системных достижений.

Мы считаем, что по динамике указанных показателей за ряд лет (в нашем случае 3 года) можно судить о развитии педагогической системы и учебного заведения в целом.

Основой анализа эффективности развития лица в исследовании является сравнение полученных результатов, характеризующих достигнутое и предыдущее состояние образовательного учреждения по различным показателям. В работе представлены количественные данные по оценке изменений в соответствии с вышеуказанными критериями, свидетельствующие о положительной динамике развития образовательного учреждения, в условиях внедрения ИОС, на примере МБОУ «Лицея им. Н.А. Назарбаева г. Грозного». Охарактеризуем эти данные как результаты компонентного анализа.

В таблице 1 приведены количественные данные по показателю готовности преподавателей лица к инновациям. В исследовании приняли участие 30 учителей лица.

В данном случае мы выделяем несколько параметров готовности, которые были зафиксированы в ходе опроса: этическая готовность к инновациям, инди-

видуальная ориентация на изменение, позитивное восприятие условий инновационной деятельности, готовность к принятию инноваций, готовность к использованию инновационных методов и технологий в образовательной деятельности.

Данные получены в ходе обследований и диагностических интервью. Отношение (x/y) показывает результаты до – (x) и после – (y) формирующего эксперимента в абсолютных числах.

Тенденция к развитию всех подсистем лица проявилась в достаточно высоких показателях оценки деятельности учреждения по всем направлениям; в усложнении программ, проектов, разрабатываемых в лицее, и их высокие оценки на фестивалях, конкурсах, конференциях и при аттестации; достижение в процессе их реализации концептуального единства педагогической и инновационной систем.

Факты признания того, что лицей работает в направлении, соответствующем потребностям общества и личности со стороны органов образования, общественности, педагогических сообществ, родителей, учащихся, а также обоснованность концепции развития лица положениями государственных документов в образовании свидетельствуют о непротиворечивости его деятельности относительно системы образования в стране и регионе в целом [9].

Результативность научно-методического обеспечения образования в лицее подтверждается высоким качеством воспитательно-образовательных программ, достижениями педагогов в составе творческих коллективов, как в стенах лицея, так и за его пределами – в масштабах области и региона; в течение опытно-экспериментальной работы сложились творческие коллективы преподавателей по разработке и осуществлению различных инновационных направлений работы. О высоком уровне профессиональной компетенции преподавательского состава образовательного учреждения свидетельствует тот факт, что каждый преподаватель в разном объеме осуществляет научно-методическую работу соответствующего профиля специальности.

Учитывая, что развитие ИКТ-компетентности в педагогической системе образовательного учреждения значительно актуализирует процесс внедрения ИОС в образовательную организацию, мы уделили внимание выявлению степени осознания преимуществ информационных технологий.

В таблице 2 приведена динамика ценностных ориентаций педагогического коллектива.

Таблица 2

Динамика сформированности ценностных представлений
в области внедрения ИОС
(n = 30) — выборочные данные по годам

Год	2017 (чел.)	2018 (чел.)
Уровни представлений		
Высокий	8	12
Средний	11	10
Низкий	11	8
Всего:	30	30

Наличие ценностных ориентаций мы определяли по соотношению общественно значимых и личностных потребностей.

Для обобщенного описания результатов внедрения в образовательную организацию концептуальной модели и реализации педагогических условий использована матрица баллов «Радар». Эта матрица построена в рамках модели Европейского фонда управления качеством (Results – результаты, Approach – подход (прием), Deployment – развертывание (моделирование), Assessment and – оценка и Review – анализ). Критерии, по которым проводится оценка в «радиолокационной» логике, можно отнести к деятельности любой организации, поскольку они не противоречат показателям и критериям, которые используются в данном исследовании для совокупной оценки развития образовательной организации, поэтому их можно использовать для краткого вывода количественных показателей результатов исследования.

Подход и его внедрение в развивающейся организации измеряются регулярно, принимаются учебные меры, выводы измерения и обучения используют-

ся для определения приоритетов, планирования, совершенствования работы в целом.

Логика «Радара» гласит, что организация требует следующего:

– Определение результатов, планируемых организацией в рамках внедрения информационно-образовательной системы.

– Планирование и разработка комплексного набора оценочных подходов для получения стабильных желаемых результатов.

– Систематизирование реализации концептуальной модели развития образовательного учреждения.

– Выделение приоритетов, планирование и внедрение улучшений там, где они необходимы.

Для оказания помощи исследователям в процессе повышения качества образования Европейский фонд управления качеством разработал две смежные технологии: поисковую карту и матрицу радиолокационных точек [10], которые использовались в данном исследовании для расчёта динамики дости-

жений, свидетельствующей о развитии учебного заведения. В соответствии с матрицей баллов на контрольном этапе выявлена положительная динамика развития образовательного учреждения по суммарному показателю (обобщенному на целые числа): по элементам «результаты» (достижения организации), «подход» и «развертывание» (моделирование) – от 25 0/0 на констатирующем этапе до 75 0/0 на контроль; по элементу «оценка и анализ» – до 75 0/0 на контроль.

Полученные результаты свидетельствуют о значительных достижениях образовательной организации в плане развития и повышения в целом качества образовательной деятельности в результате целенаправленного внедрения информационно-образовательных систем в лицее и подтверждают обоснованность выдвинутой гипотезы. В дальнейшем планируется расширить перечень критериев развития образовательной организации и продолжить исследование в направлении анализа психолого-педагогической и здоровьесберегающей составляющей развития образовательной организации.

Библиографический список

1. Роберт И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования. *Информатика и образование*. 2014; 5.
2. Брызгалова С.И. *Формирование в школы готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика*: монография. Калининград, 2014.
3. Тряпицына А.П. Концептуальный подход к конструированию основной образовательной программы квалификации бакалавра педагогического образования. *Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования*: сборник материалов шестой Всероссийской научно-практической конференции Гильдии экспертов в сфере проф. образ. Москва, 2014.
4. Берталанфи Л. *Общая теория систем*. Available at: https://studopedia.ru/5_127693_obshchaya-teoriya-sistem-l-bertalanfi.html
5. МБОУ «Лицей им. Н.А. Назарбаева» г. Грозный. *Официальный сайт*. Available at: <https://lyceum1.edu95.ru/>

References

1. Robert I.V. Tolkovanie slov i slovosochetaniy ponyatiynogo apparata informatizatsii obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2014; 5.
2. Bryzgalova S.I. *Formirovaniye v shkoly gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu issledovaniyu: teoriya i praktika*: monografiya. Kaliningrad, 2014.
3. Tryapitsyna A.P. Konceptual'nyy podhod k konstruirovaniyu osnovnoy obrazovatel'noy programmy kvalifikatsii bakalavr pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vnedreniye evropejskikh standartov i rekomendatsij v sistemy garantii kachestva obrazovaniya*: sbornik materialov shestoj Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii Gil'dii 'ekspertov v sfere prof. obraz. Moskva, 2014.
4. Bertalanfi L. *Obschaya teoriya sistem*. Available at: https://studopedia.ru/5_127693_obshchaya-teoriya-sistem-l-bertalanfi.html
5. MBOU «Licej im. N.A. Nazarbaeva» g. Groznyj. *Ofitsial'nyj sajti*. Available at: <https://lyceum1.edu95.ru/>

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 379.8

Golovina G.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social and Cultural Activities, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia), E-mail: ggv23@rambler.ru

Achmizova S.G., 6d year student, Medical Department, Kuban State Medical University (Krasnodar, Russia), E-mail: sura_achmiz@mail.ru

SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES. The article discusses the main socio-cultural aspects of the problem of adaptation of children with disabilities, the relevance of which is emphasized by the growing number of children of this socio-demographic group. The objective of social and cultural adaptation can be formulated as the promotion of a child with mental and / or physical disabilities in development in a socio-cultural space with active participation in it, guaranteed by state legal documents, while using a wide range of socio-cultural technologies. The authors also offer recommendations for the effectiveness of the adaptation process.

Key words: adaptation, social and cultural activities, children, limited health opportunities.

Г.В. Головина, канд. пед. наук, доц., Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, E-mail: ggv23@rambler.ru

С.Г. Ачмизова, студентка 6 курса лечебного факультета, Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар, E-mail: sura_achmiz@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящей статье рассматриваются основные социально-культурные аспекты проблемы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность темы подчёркивается ростом числа детей данной социально-демографической группы. Цель социально-культурной адаптации можно сформулировать как продвижение ребёнка с психическими и/или физическими отклонениями в социально-культурное пространство с активным участием в нём, гарантированное государственными правовыми документами, при этом следует использовать широкий спектр социально-культурных технологий. Авторами также предлагаются рекомендации для эффективности рассматриваемого процесса адаптации.

Ключевые слова: адаптация, социально-культурная деятельность, дети, ограниченные возможности здоровья.

Современный этап развития Российской Федерации характеризуется своеобразием её социальной политики, которая направлена на широкий спектр категорий населения, образовавшихся в последние годы. К одной из них относятся дети с ограниченными возможностями здоровья, количество которых, к сожалению, продолжает расти, негативно влияя на картину здоровья общества в целом. По данным Всемирной организации здравоохранения, в Российской Федерации число детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 7,8% от численности населения [1]. И данная негативная тенденция сохранится в ближайшие годы.

Базовой потребностью детей с ограниченными возможностями здоровья является, прежде всего, потребность стать полноправным членом общества в комфортном жизненном пространстве, способном самостоятельно и полноценно включаться в социокультурную действительность.

Зачастую отсутствие информации, знаний, навыков у здоровой части общества не только о субкультуре, но и элементарных представлений о подобных детях, потенциальных возможностях в общественном материальном и духовном воспроизводстве, затрудняет решение социально-культурных проблем адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Недоработанность содержания адаптационной деятельности социальных служб, учреждений культуры, общественных организаций, реабилитационных и адаптационных центров, ориентированных на детей с ограниченными возможностями здоровья, затрудняет гармонизацию социально-культурного поля ребёнка, не даёт ему возможности участия в жизни социума, что особенно важно по месту жительства.

Недостаточное использование возможностей социально-культурной деятельности для адаптации детей, рассматриваемой социально-демографической

группы, которые часто испытывают устойчивое ипохондрическое состояние, угнетающе действующее и на окружающих, затрудняют успешность проведения адаптационных мероприятий.

Всё вышесказанное диктует необходимость изучения актуальных социально-культурных проблем адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Различные подходы к толкованию сущности понятий «ограниченность», «человек с ограниченными возможностями здоровья», «дети с ограниченными возможностями здоровья» отражены в исследованиях О.Н. Потапова С.Б. Семичева, Г.Г. Силласте, Н.К. Смирнова, Е.В. Стопниковой, Л.В. Усовой, В.Ц. Цыренова и др.

Особое место в исследовании проблем детей с ограниченными возможностями здоровья занимают работы Н.А. Голикова, Е.С. Дикаевой, Э.К. Наберушкиной, О.Н. Потаповой, Н.И. Хворостяновой, Е.Р. Ярская-Смирновой и др.

В работах М.С. Бедного, С.А. Васина, С.В. Бесфамильной, О.Ю. Голодена, Т.М. Молевой, О.Н. Потаповой дана социально-демографическая характеристика рассматриваемой группы населения – дети с ограниченными возможностями здоровья.

Важными методологическими основами исследования являются специальные научные разработки по проблемам адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: С.С. Лебедева, Т.М. Молева, П.П. Храпылмна, Е.В. Шишкина, Г.П. Юркевич, И.М. Язвина и др.

Сущность и содержание процесса социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями изучали И.Б. Агеева-Подобед, Г.В. Головина, Т.В. Гудина, М.А. Незамаева, Е.Р. Смирнова, П.А. Сорокина, Л.В. Усова, Л.Л. Шпак и др.

Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями исследованы Р. Арслановым, Ю.Д. Красильниковым, Ю.С. Модокковой, О.Н.Потаповой, Б.А. Титовым, Л.В. Усовой, И.В. Цукерманом и др.

Рассмотрение арт-терапии в социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями базируется на исследованиях следующих учёных: Н.А. Голиков, Е.С. Дикаева, В. Карвялис, Т.Ю. Ковтун, М.В. Матвеев, В.И. Меркушин, М.А. Незамаева, М.А. Пахорилова и др.

Вопросы формирования ценности здорового образа жизни у детей, в частности средствами социально-культурной деятельности, осветили М.В. Акилов, В.Н. Беленов, Г.В. Ганышина, Л.Б. Дыхан, Д.Н. Дьяков, И.В. Журавлева, А.Я. Иванюшкин, И.Р. Касимов, В.С. Кукушкин, В.А. Лишук, Е.В. Мосткова, А.Г. Трушкин и др.

Технологии социально-культурной деятельности в здоровьесбережении подрастающих людей, имеющих ограничения здоровья, освещены в работах следующих ученых: Е.И. Григорьева, А.Д. Жарков, И.Р. Касимов, Л.В. Курило, С.Ю. Луцева, И.В. Мальчевская, А.В. Соколов, В.Я. Суртаев, И.В. Чувинова, А.Ю. Шерпаева и др.

Потенциал культурно-досуговых учреждений, социальных служб, реабилитационных и адаптационных центров, общественных организаций в социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья раскрыт Э.К. Наберушкиной, М.А. Пахориловой, Л.В. Тарасовым, Н.И. Хворостяновой, П.П. Храпылмной, А.И. Шутенко, И.М. Язвиной, Е.Р. Ярская-Смирновой и др.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, как население, отличающееся от здоровых людей различными психическими и/или физическими отклонениями в общем развитии, обладают своими субкультурными характеристиками, которые не только требуют тщательного изучения, но и являются определённым культурным достоянием, вносящим неоценимый вклад в общую культуру человечества.

Следовательно, не все люди с ограниченными возможностями здоровья являются инвалидами, данная группа неоднородна и имеет свои особенности. «Все зависит от степени функциональных затруднений» [2].

Социально-культурная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья основывается на своеобразии проявлений личности нетипичного ребёнка и его взаимоотношений с окружающей действительностью.

«Социально-культурная адаптация личности выступает как процесс не столько взаимодействия с социально-культурной средой вообще, сколько с её элементами, отдельными личностями. В процессе этого взаимодействия происходит аккумуляция» [3].

Цель социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья можно сформулировать следующим образом: продвижение ребёнка с психическими и/или физическими отклонениями в развитии в социально-культурное пространство с активным участием в нём, гарантированное государственными правовыми документами.

Для эффективности социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья следует использовать широкий спектр социально-культурных технологий, среди которых можно выделить изотерапию и музыкотерапию, сказкотерапию, терапию театральным искусством (имажотерапия), терапию танцевальным искусством (кинезотерапия) и физкультурно-оздоровительные технологии, игровую терапию и лекотерапию, библиотерапию, гарденотерапию, глинотерапию и многое другое.

Результативность социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, бесспорно, зависит от степени овладения определёнными видами искусства, которое происходит в творческой деятельности, являющейся для детей увлекательной и занимательной. Занятия художественным творчеством воздействуют на все стороны функционирования нервной системы. Дети проявляют интерес к творчеству, которое позволяет избежать монотонности и однообразия в осуществлении адаптационных мероприятий. Кроме того, занятия художественным творчеством позволяют ребёнку с ограниченными возможностями здоровья повысить свой статус, способствуют формированию активной жизненной позиции, развивают коммуникабельность. При этом наибольший адаптационный эффект имеют те занятия, которые проводятся не для конкретной аудитории детей с ограниченными возможностями здоровья, а являются интегрированными, когда создаются равные возможности для детей с нарушениями здоровья и без них.

В социально-культурной адаптации используется потребность человеческого организма в движении, которая реализуется посредством физкультурно-оздоровительные технологии, танца (кинезотерапия). Физкультурно-оздоровительные и/или танцевальные занятия в синтезе различных видов социально-культурной деятельности способствуют преодолению явления гиподинамии, развитию опорно-двигательного аппарата, повышению интеллектуального и эстетического уровня развития ребёнка.

В целом социально-культурная адаптация основывается на организации благоприятных условий культурно-досуговой деятельности и общения. При этом коммуникативные социально-культурные технологии создают все необходимые условия для обеспечения свободного общения в различных организациях и учреждениях, осуществляющих социально-культурную адаптацию.

Технологии социально-культурной деятельности являются действенным методом социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями, стимулирующим их самореализацию, самосовершенствование, самоутверждение, самоадаптацию, использование потенциала собственной сферы социально-культурного участия, что позволяет им осознавать себя «равным среди равных».

На сегодняшний день почти в каждом регионе России получают развитие программы и проекты в области социально-культурной адаптации детей с психическими и/или физическими отклонениями в развитии. Данные программы и проекты имеют высокий социокультурный потенциал и направлены на формирование социально-значимых качеств, необходимых для социально-культурной адаптации, развитие творческого потенциала, познавательных интересов, воспитание позитивного отношения к жизни и чувства социальной значимости детей с ограниченными возможностями здоровья.

Культурно-досуговые мероприятия (праздники, концерты, спектакли, курсы, тематические, игровые программы, социальные акции и т. д.) способствуют расширению круга общения, развивают эмоционально-волевую сферу, способствуют завязыванию социальных связей, обогащают жизненный опыт. В свою очередь, все это является залогом успешной работы по социализации детей-инвалидов в современное общество.

Названные мероприятия должны быть организованы для конкретной аудитории детей и являться интегрированными, когда создаются равные возможности для детей с нарушениями здоровья и без них.

Специфика работы, предполагающая как индивидуальный подход, так и организацию групповых занятий, круглогодичная и ежедневная (включая выходные) работа, позволяет организовать адаптационный процесс, исходя из возможностей и интересов детей с ограниченными возможностями здоровья.

При этом формирование мотива детей для активного участия в адаптационных культурно-досуговых мероприятиях как осознанной необходимости и хорошо понятой потребности ребёнка в комфортном жизненном пространстве, достижимо, благодаря целенаправленному и обоснованному применению в процессе адаптации рациональных средств, методов и путей социально-культурного воздействия с опорой на личные интересы, склонности, особенности характера и поведения.

Мотивы личности в совокупности выступают в качестве побудителей, составляющих детей с ограниченными возможностями ставить перед собой определённые цели, в том числе и в аспекте самоадаптации, цели на поведение ребёнка с психическими и/или физическими отклонениями в развитии, которые опосредованы его интересами, особенностями развития и потребностями в радующее действия его социально-культурной адаптации, предполагающей развёртывание всесторонней социально-культурной деятельности [4].

Для эффективности социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья нами сформулированы следующие рекомендации:

1. Привлечение общественного внимания к социально-культурным проблемам адаптации детей, имеющих ограничения здоровья, развитие добровольного гражданского участия людей в решении данных проблем.
2. Создание условий для развития многопрофильной комплексной социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Уменьшение специфических барьеров, которые мешают детям, имеющим ограничения здоровья, принимать участие в обычных развлекательных и познавательных мероприятиях.

4. Организация системы межведомственного взаимодействия в адаптационной работе с рассматриваемой категорией детей.

5. Разработка и внедрение в практическую деятельность новых социокультурных технологий социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

6. Организация мероприятий для детей с различными недугами должна быть направлена на стимулирование их самореализации, самосовершенствования, самоутверждения, самоадаптации.

7. Разработка и внедрение социокультурных программ и проектов в аспекте адаптации детей, имеющих ограничения здоровья, которые будут содействовать развитию преемственности и повышению качества проведения культурно-досуговых мероприятий и более эффективной адаптационной работе.

8. Привлечение специалистов (работники учреждений культуры, специалисты социальной службы, представители общественных организаций инвалидов, родители детей с психическими и/или физическими отклонениями в развитии и др.) к подготовке и организации культурно-досуговых мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

9. Подготовка и систематическое повышение квалификации кадров, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, повышение уровня психолого-педагогических, социально-культурных и организационно-управленческих знаний и умений в работе с рассматриваемой категорией детей.

10. Использование положительного практического опыта адаптационной деятельности различных учреждений и организаций, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья для совершенствования уже имеющихся достижений и обеспечения эффективности различных социально-культурных технологий.

11. Внедрение уже имеющегося положительного опыта социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в деятельность.

12. Информационно-методическое обеспечение решения проблем детской инвалидности, в том числе социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях деятельности учреждений культуры, образования, социальных служб, реабилитационных и адаптационных центров, общественных организаций.

13. Повышение эффективности рекламной системы социально-культурных адаптационных мероприятий.

14. Совершенствование диагностической базы, позволяющей получать достоверную информацию о социально-культурных проблемах адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с помощью социологических исследований, для выбора эффективных социально-культурных технологий, «т. е. исходя из жизненной ситуации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи, свойственные им идеалы и нормы поведения, культурно-досуговые интересы и предпочтения» [5].

Материалы настоящей работы, а также разработанные авторами рекомендации могут расширить основу для теоретической и практической разработки проблематики, касающейся изучения социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, при разработке учебных курсов в высших и средних учебных заведениях, а также быть использованы в практической деятельности учреждений культуры, образования, социальных служб, реабилитационных и адаптационных центров, общественных организаций и др.

В заключении следует отметить необходимость дальнейшего совершенствования социально-культурной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, а это практически возможно лишь при органичном сочетании традиционных методов и форм социокультурной работы и актуальными процессам в обозначенном направлении. Сегодня крайне необходимо создать оптимальные условия для социально-культурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также защиты их интересов и потребностей.

Библиографический список

1. Шмелева С.В., Сулим О.Н. Социально-правовые вопросы защиты детей с ограниченными возможностями здоровья. *Ученые записки РГСУ*. 2012; 7. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pravovye-voprosy-zaschity-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>
2. Шишкина Е.В., Юркевич Г.П. Концептуальные основы изучения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. *Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии*. 2013; 1 (15). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-izucheniya-sotsialnoy-adaptatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>
3. Агеева-Подобед И.Б. Психологическая и социально-культурная адаптация детей к условиям стационарного лечения. *Педиатрический вестник Южного Урала*. 2014; 1-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-i-sotsialno-kulturnaya-adaptatsiya-detey-k-usloviyam-statsionarnogo-lecheniya>
4. Головина Г.В. Современное представление о процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях организованной социально-культурной среды. *Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: материалы общерос. науч. конф.*: 25 нояб. 2008 г., Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008: 129 – 132.
5. Усова Л.В. Социокультурные технологии адаптации детей инвалидов. *Современные исследования социальных проблем*. 2011; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-tehnologii-adaptatsii-detey-invalidov>

References

1. Shmeleva S.V., Sulim O.N. Social/no-pravovye voprosy zaschity detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Uchenye zapiski RGSU*. 2012; 7. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pravovye-voprosy-zaschity-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>
2. Shishkina E.V., Yurkevich G.P. Kontseptual'nye osnovy izucheniya social'noj adaptatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, social'naya sfera, tehnologii*. 2013; 1 (15). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-izucheniya-sotsialnoy-adaptatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>
3. Ageeva-Podobed I.B. Psihologicheskaya i social'no-kul'turnaya adaptatsiya detej k usloviyam stacionarnogo lecheniya. *Pediatrichestkiy vestnik Yuzhnogo Urala*. 2014; 1-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-i-sotsialno-kulturnaya-adaptatsiya-detey-k-usloviyam-statsionarnogo-lecheniya>
4. Golovina G.V. Sovremennoe predstavlenie o processe socializatsii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah organizovannoj social'no-kul'turnoj sredy. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: opyt, problemy, innovacii: materialy obscheros. nauch. konf.*: 25 noyab. 2008 g., Tambov: Izdatel'skiy dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2008: 129 – 132.
5. Usova L.V. Sociokul'turnye tehnologii adaptatsii detej invalidov. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2011; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-tehnologii-adaptatsii-detey-invalidov>

Статья поступила в редакцию 30.05.19

УДК 37.015.3

Levkova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: tvlevkova@mail.ru
Fadeyeva A.A., psychology, Kindergarten № 12 (Birobidzhan, Russia), E-mail: aleksandra.fadeev@mail.ru

THE SOVEREIGNTY OF THE PSYCHOLOGICAL SPACE OF THE PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT WITH DIFFERENT TYPES OF AFFECTION FOR THE MOTHER. The article highlights issues of affection of a child for his mother, various types of affection influencing his behavior, the sovereignty of the psychological space of a primary school student in his relationships with his mother. An emphasis is placed on the significance of the features of affection of a pupil for his mother and their influence on the formation of his personal characteristics. The subject of the study is the sovereignty of the psychological space of a primary school student with different levels of affection for his mother. Research objective: theoretical and empirical study of the relationship of the sovereignty of the psychological space of the pupil with different types of affection for the mother. The study is conducted at the MBEI (Municipal Budget Educational Institution) Primary school number 14 in Birobidzhan. There were 68 respondents, who were primary school students with the age of 9 – 10. The researchers the following methods: "Affection of children for their mothers based on the play samples" by E.V. Skulacheva. "Sovereignty of psychological space" by S.K. Nartova-Bochever. In the study, the authors conclude that the type of affection of children for the mothers depend on how the boundaries of the psychological space of the personality of a younger student are complete and safe.

Key words: affection for mother, sovereignty of personality, psychological space, primary school student.

Т.В. Левкова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема», г. Биробиджан, E-mail: tvlevkova@mail.ru

А.А. Фадеева, педагог-психолог, «Детский сад №12», г. Биробиджан, E-mail: aleksandra.fadeev@mail.ru

СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

В статье освещены вопросы привязанности младшего школьника к матери, различные типы привязанности, влияющие на его поведение, суверенности психологического пространства младшего школьника в процессе взаимоотношений его с матерью. Делается акцент на значимости содержательных характеристик привязанности младшего школьника к матери и их влияние на формирование его личностных особенностей. Предмет исследования – суверенность психологического пространства младшего школьника с разными уровнями привязанности к матери. Цель исследования – теоретически и эмпирически изучить связь суверенности психологического пространства младшего школьника с разными типами привязанности к матери. Исследование проводилось на базе школы МБОУ НОШ № 14 г. Биробиджана. Количество респондентов – 68 школьников в возрасте 9-10 лет. Используются следующие методики: «Привязанность детей к матери на основе игровых проб» Е.В. Скулачевой, «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер, В нашем исследовании мы увидели, что тип привязанности младшего школьника к матери определяет, то, насколько целостными, сохранными являются границы психологического пространства личности младшего школьника.

Ключевые слова: привязанность к матери, суверенность личности, психологическое пространство, младший школьник.

Суверенность психологического пространства обеспечивает ощущение безопасности окружающего пространства и создаёт защитный барьер человека от возможной опасности и разрушительного воздействия со стороны других людей. Она тесно связана с развитием доверия, толерантности, ненасилия, от которых зависит то, насколько человек уважает суверенность другого [1]. Уважая и не нарушая границы других, человек учится выстраивать свои собственные. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, на границе с миром рождается субъективность. Границы пространства человека характеризуют персональную идентичность личности, создают возможность равноправного взаимодействия, защищают от разрушающих внешних влияний и отражают пределы личной ответственности человека [2]. Значительной характеристикой психологического пространства личности, как считает С.К. Нартова-Бочавер, является сохранность и пластичность его границ, дающая человеку переживание автономности, суверенности собственного «Я», чувство уверенности в себе, безопасности, доверительности в отношениях.

Согласно теории американского учёного Дж. Боулби привязанность ребёнка к матери не является врождённой. По его мнению, основным результатом эффективной контактичности матери и ребёнка является эмоциональная привязанность, способствующая социализации образа «Я» и его развитию. Сила и качество привязанности зависят от поведения матери по отношению к ребёнку. Чувство безопасности – это главная функция объекта привязанности, по Дж. Боулби, с её помощью дети определяют свои границы эффективного общения с другими [3]. Прочные границы дают ребёнку и взрослому возможность свободного поведения, собственного мироощущения, качественного самовосприятия, позволяя идти по пути самореализации. Уточнение, развитие границ происходит в течение всей жизни, затрагивая все возрастные этапы. В младшем школьном возрасте целостность границ является главным условием развития и изменения личности младшего школьника.

Важной идеей для нас в исследованиях Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, Л.И. Божович является то, что в младшем школьном возрасте происходит развитие новых сфер жизни, в которых младший школьник учится выстраивать свои собственные границы, которые влияют по-разному на его личность. Психологическое пространство личности, сохранность его границ определяют и отражают состояние психологического здоровья младшего школьника. Деформация границ психологического пространства может провоцировать различные формы психологических деформаций [4].

Важнейшей характеристикой психологического пространства, как считает С.К. Нартова-Бочавер, является, сохранность его границ, дающая человеку переживание собственной значимости, автономности своего «Я», чувство уверенности, комфортности, доверия к миру.

Психологическое пространство, которое человек ощущает как своё, позволяет ему видеть границы своей психической реальности, даёт возможность обособиться от окружающего мира, социальных и психологических связей, представляющих среду его жизни. В зависимости от того, воспринимается ли человеком окружающий мир как чуждый, опасный или родственный, определяется и собственная социальная активность человека, принимая разрушающую либо созидательную окраску. В пространство включены такие характеристики как: его объём, количество измерений, сохранность (устойчивость – подвижность границ) [4]. В нашем исследовании актуальность сохранения суверенности границ личного пространства у младших школьников рассматривается с точки зрения качественности их привязанности к матери.

Согласно теории американского учёного Дж. Боулби, привязанность ребёнка к матери не является врождённой. По его мнению, основным результатом взаимодействия матери и ребёнка является эмоциональная привязанность, способствующая социализации образа «Я» и его развитию. Сила и качество привязанности ребёнка к матери зависят от качественного восприятия психологического пространства ребёнка матерью [3]. Если на самом раннем этапе между ребёнком и матерью не устанавливается тесная эмоциональная связь, то ребёнок может получить травматический опыт, который «оборвёт связь» и может прекратить всякие попытки к общению с матерью [5]. И поэтому от качества взаимоотношений и взаимодействий с матерью зависит то, какой будет основа таких базовых характеристик личности, как чувство безопасности (либо тревожность),

психологическое благополучие, представления о других людях, характере отношений с ними и основы образа «Я» (ощущение самооценности либо чувство, что не достоин любви и заботы) [13].

Чувство безопасности – это главная функция объекта привязанности, по Дж. Боулби, с помощью которой ребёнок определяет, строит свои границы взаимодействия с другими [6]. Прочные границы дают индивиду свободу поведения, мироощущения, самовосприятия, позволяя идти по пути самоактуализации. Уточнение, развитие границ происходит в течение всей жизни, затрагивая все возрастные этапы. В младшем школьном возрасте целостность границ является главным условием развития и изменения личности младшего школьника.

Согласно В.С. Мухиной, особую значимость в развитии личности младшего школьника «играет» стремление к самоутверждению и притязания на признание со стороны родителей, учителей, сверстников. Л.С. Выготский говорил о том, что развитие личности младшего школьника подчиняется общественно-историческим законам, то есть развитие происходит посредством усвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Е.Е. Данилова считает младший школьный возраст сензитивным для проявления индивидуальных личностных особенностей, раскрытия возможностей, развития навыков самоорганизации и саморегуляции, развития реалистичности и в меру выраженной критичности по отношению к себе и другим, усвоения нормативных социальных правил, развития навыков общения [6]. Л.И. Божович в своей теории личности говорит о понятии «внутренней позиции» младшего школьника, основная функция которого – это регуляция взаимодействия личности младшего школьника и социального окружения (принятие или отвержение социума). «Внутренняя позиция» – это внутреннее условие, опосредующее внешние воздействия. «Внутренняя позиция» выступает как главная детерминанта субъективных характеристик ведущей деятельности младшего школьника [7; 8].

Состояние и сохранность психологического пространства, целостность его границ определяют и отражают состояние психологического здоровья индивида. Нарушение границ психологического пространства могут служить проявлением и быть причиной различных форм психических нарушений [4]. Чувство безопасности является ключевой характеристикой в понимании и установлении границ. Получая необходимую поддержку и заботу от матери, ребёнок медленно уясняет свои границы, пределы и дальше, расширяя для себя мир способов, верно, определить в отношении всяких иных границ. Но если мать не проявляет к ребёнку заботу и поддержку, пределы границы ребёнка будут неопределёнными, нечёткими и неустоявшимися.

Всё вышесказанное позволило нам определить объект исследования – психологическое пространство личности. Предмет исследования – суверенность психологического пространства младшего школьника с разными уровнями привязанности к матери.

Цель исследования – теоретически и эмпирически изучить связь суверенности психологического пространства младшего школьника с разными уровнями привязанности к матери.

Мы предположили, что существуют отличительные характеристики в проявлении суверенности психологического пространства личности младшего школьника с разными уровнями привязанности к матери.

Исследование проводилось на базе школы МБОУ НОШ № 14 г. Биробиджана. Количество респондентов: 68 школьников в возрасте 9-10 лет.

Методики, которые использовались в исследовании – «Привязанность детей к матери на основе игровых проб» Е.В. Скулачевой, где исследовались различные типы привязанности ребёнка к матери, «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер, где изучались несколько характеристик суверенности психологического пространства – суверенность психологического пространства (СПП), суверенность физического тела (СФТ), суверенность территории (СТ), суверенность вещей (СВ), суверенность привычек (СП), суверенность социальных связей (СС), суверенность ценностей (СЦ) [4].

Проанализировав ответы респондентов, полученные при обработке методики «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер), мы получили следующие результаты (см. табл. 1)

Таблица 1

Результаты исследования испытуемых с помощью опросника «Суверенность психологического пространства»

Испытуемые	Показатели суверенности						
	СПП	СФТ	СТ	СВ	СП	СС	СЦ
Полученные результаты в процентах	Адекватный уровень суверенности 50,00%	Адекватный уровень суверенности 47,05%	Адекватный уровень суверенности 42,64%	Адекватный уровень суверенности 57,35%	Адекватный уровень суверенности 63,23%	Адекватный уровень суверенности 52,94%	Адекватный уровень суверенности 39,70%
	Депривированность 45,58%	Депривация 50,00%	Депривация 51,47%	Депривация 35,29%	Депривация 29,41%	Депривация 41,17%	Депривация 57,33%
	Гипер суверенность 4,41%	Гипер суверенность 2,94%	Гипер суверенность 5,88%	Гипер суверенность 7,35%	Гипер суверенность 7,35%	Гипер суверенность 5,88%	Гипер суверенность 2,94%

Адекватный уровень суверенности психологического пространства имеют 50,00% (34 чел.) младших школьников из 100% (68 чел.), что отражает идею о том, что испытуемые имеют возможность контролировать, изменять и развивать свое психологическое пространство, с помощью обобщенного опыта суверенного автономного поведения. Аутентичность переживания собственного бытия – главный признак поведения респондентов в этой группе. Уверенность младших школьников в том, что собственные желания и убеждения являются направляющими их поведения. Ощущение своей значимости и уместности в пространственно-временных и ценностных отношениях в своей жизни, которые он создает либо принимает. При трудностях продвижения и проявления психологической суверенности может возникнуть регрессия, связанная с ригидной фиксацией, что может проявиться в психосоматических расстройствах, территориальной экспансии в поведении, ритуализации и сверхконтроле над временными характеристиками поведения, межличностных патологиях, повышенной внушаемости или склонности к внедрению «сверхценных» идей.

Депривированность суверенности психологического пространства имеют 45,58% (31 чел.) младших школьников из 100% (68 чел.). В рассматриваемом контексте депривированность пространства личности означает, что младшие школьники следуют логике обстоятельств и воле других людей. Доминирующее переживание в данном случае связано с чувством подчиненности, отчужденности, трудностями в поиске знакомых объектов среды, ощущением себя «на чужой территории» и не в своем времени.

Высокий уровень суверенности имеют 4,41% (3 чел.) из 100% (68 чел.) младших школьников может трактоваться как стремление к закрытию, отчужденности, усилению автономности своих границ.

Изучив типы привязанности к матери с помощью методики «Привязанности детей к матери на основе игровых проб», мы получили разную степень выраженности типов привязанности у испытуемых.

Надёжный (безопасный) тип привязанности составляет 36,76% (25 чел.) из 100% (68 чел.). Такое взаимодействие младшего школьника с мамой несёт в себе чувство безопасности, которое испытывает ребёнок. Также это говорит том, что мама эмоционально доступна, откликается на сигналы ребёнка, способна вести диалог, поддерживать.

Надёжный тип с некоторыми признаками тревожно-амбивалентного типа имеют 22,05% испытуемых (15 чел.). Это говорит о том, что мама доступна ребёнку, обеспечивает безопасность, проявляет заботу. Но иногда ребёнок ощущает чувство угрозы, тревогу в трудной ситуации, которая исчезает при взаимодействии с мамой; мама жалеет, поддерживает, оберегает, помогает, подсказывает, принимает.

Избегающий тип с некоторыми признаками тревожно-амбивалентного представлен в 11,76% (8 чел.). Младший школьник с данным типом привязанности имеет очень высокий уровень тревожности. Так как, мама эмоционального отвергает ребёнка, при этом пытаясь решать все за него. Младший школьник при таком типе привязанности испытывает каждодневный дистресс, так как мама не обеспечивает ни безопасности, не проявляет любви и заботы, которая жизненно необходима для него в развитии и формировании его как психологически полноценной личности.

Избегающий тип привязанности представлен в 10,29% (7 чел.) и отражает, что контакты младшего школьника с мамой очень редки и часто он их избегает.

Избегая контакта с мамой, ребёнок боится быть отвергнутым и поэтому строит защиту в избегание. Младшие школьники с избегающим типом привязанности проявляют себя независимо, уверенно. Но данная независимость лишь способ ухода младшего школьника от важности и необходимости для него безопасности, которую обеспечивает мама.

Тревожно-амбивалентный тип привязанности с некоторыми признаками надёжного типа представлен в 7,35% (5 чел.). При данном типе взаимодействия с мамой, ребёнок сильно привязан к маме. В отсутствии мамы ребёнок чувствует беспричинную тревогу, страх, не способен принять самостоятельно какое-либо решения без присутствия мамы. Все трудные для него ситуации, (как ему видятся) решает мама. Не тревожится тогда, когда с ним рядом находился мама, которая скажет, покажет, как ему действовать в различных ситуациях.

Надёжный тип привязанности с некоторыми признаками избегающего типа имеют 5,88% (4 чел.) испытуемых. При данном взаимодействии ребёнок отдалён от мамы, эмоционально и физически; не ощущает себя нужным, любимым, значимым. Имея данный тип привязанности к маме, ребёнок эмоционально закрыт, тяжело налаживает контакт с другими, тяжело адаптируется к новым условиям, не способен попросить о помощи и принять её, нуждается в постоянном одобрении со стороны значимого близкого.

Избегающий тип привязанности с некоторыми признаками надёжного составляет 4,41% (3 чел.). В ситуации взаимодействия и не взаимодействия с мамой, ребёнок не ощущает чувство безопасности, опоры, так как, мама постоянно игнорирует его. Младший школьник с данным типом привязанности сам вынужден заботиться о своих витальных потребностях.

При соотношении результатов двух экспериментальных методик и анализе степени выраженности суверенности психологического пространства личности при различных типах привязанности младшего школьника к матери, мы увидели, что тип привязанности младшего школьника к матери определяет, то, насколько целостными, сохранными являются границы психологического пространства личности младшего школьника.

На становление независимости младшего школьника влияет взаимодействие младшего школьника с мамой. Проанализировав основные стили привязанности, выраженные у респондентов, мы увидели, что суверенность пространства личности младшего школьника депривирована в большей степени при тревожно-амбивалентном типе с некоторыми признаками избегающего. Однако мы увидели и тот факт, что при надёжном типе привязанности, при надёжном типе с некоторыми признаками тревожно-амбивалентного типа, при избегающем типе привязанности, при тревожно-амбивалентном типе с некоторыми признаками надёжного, при избегающем типе с некоторыми признаками надёжного имеется сохранность границ. Это делает наше исследование значимым в поле дальнейшего изучения явления связи привязанности младшего школьника к матери и суверенности пространства младшего школьника.

Целостность, сохранность границ психологического пространства личности младшего школьника определяется типом привязанности к матери, который служит основой формирования опыта младшего школьника. Опыт влияет на взаимодействие с окружающим его миром. В опыте младшего школьника закрепляется отношение к самому себе, к другим людям и миру, формируя его самооценку и отношение ко всему происходящему.

Библиографический список

1. Щипанова Д.Е. Суверенность психологического пространства и ее взаимосвязь с дисгармоничностью межличностных отношений в юношеском возрасте. *Психологическое сопровождение в системе образования: сб. науч. трудов по материалам международной междисциплинарной научно-практической конференции «Психология и психологическая практика в современном мире»*. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015.
2. Водинчар Е.А., Орлик Л.А. Взаимосвязь суверенности психологического пространства человека и специфики его межличностных отношений. *Вестник Краунц. Гуманитарные науки*. 2016; 1 (27).
3. Боулби Дж. *Привязанность*. Перевод с английского. Москва: Гардарики, 2003.
4. Нартова – Бочавер С.К. *Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
5. Скиннер Р. Дж. Клииз. *Семья как в ней уцелеть*. Перевод с англ.: Н.М. Падалко. Москва: Независимая фирма «Класс». 1994.
6. Левкова Т.В. Психологические границы личности в контексте семейных отношений. *Социальные угрозы и риски современного общества: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции*. 2018: 7 – 75.

7. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: НПО МОДЭК, 1995.
8. Божович Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе. Хрестоматия по возрастной психологии*: учебное пособие для студентов. Составитель Л.М. Семенюк; Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: Просвещение, 1996.

References

1. Schipanova D.E. Suverenost' psihologicheskogo prostranstva i ee vzaimosvyaz' s disgarmonichnost'yu mezhluchnostnyh otnoshenij v yunosheskom vozraste. *Psihologicheskoe soprovozhdenie v sisteme obrazovaniya*: sb. nauch. trudov po materialam mezhdunarodnoj mezhdisciplinarnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Psihologiya i psihologicheskaya praktika v sovremennom mire». Ekaterinburg: Izd-vo Ural, un-ta, 2015.
2. Vodinchar E.A., Orlik L.A. Vzaimosvyaz' suverenosti psihologicheskogo prostranstva cheloveka i specifiky ego mezhluchnostnyh otnoshenij. *Vestnik Kraunc. Gumanitarnye nauki*. 2016; 1 (27).
3. Boulbi Dzh. *Privyazannost'*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Gardariki, 2003.
4. Nartova – Bochaver S.K. *Chelovek suverennyj: psihologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego bytii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
5. Skinner R., Dzh. Kliz. *Sem'ya kak v nej uchelet'*. Perevod s angl.: N.M. Padalko. Moskva: Nezavisimaya firma «Klass». 1994.
6. Levkova T.V. Psihologicheskie granicy lichnosti v kontekste semejnyh otnoshenij. *Social'nye ugrozy i riski sovremennogo obschestva*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2018: 7 – 15.
7. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti v ontogeneze. Hrestomatiya po vozrastnoj psihologii*: uchebnoe posobie dlya studentov. Sostavitel' L.M. Semenjuk; Pod redakciej D.I. Fel'dshtejna. Moskva: Prosveschenie, 1996.
8. Bozhovich L.I. *Этапы формирования личности в онтогенезе. Хрестоматия по возрастной психологии*: учебное пособие для студентов. Составитель Л.М. Семенюк; Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва: Просвещение, 1996.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 378

Likhacheva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Koroleva Yu.V., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Timchuk E.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN OIL AND GAS SPHERE. As a result of development and demand for a foreign language in many spheres of life and activity of a modern man, non-linguistic universities as well as technical ones try to respond current demands and realities of the society. Lately there has been a great demand for qualified engineers who master a foreign language and can use it in practice in the sphere of oil and gas industry which develops quickly and is an international aspect in the present economic space. A professional must be able to communicate in a foreign language, use a special oil and gas vocabulary and use a foreign language as an effective tool perfecting his professional competences. The article represents a number of recommendations on the effective teaching a foreign language to oil and gas students.

Key words: foreign language communicative competence, oil and gas sphere, non-linguistic university, linguistic component, social-linguistic component, discursive segment, intermediate level, mastering language, differential approach, project methods.

О.Н. Лихачева, канд. филол. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Ю.В. Королева, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru
Е.В. Тымчук, д-р филол. наук, проф., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

В связи с развитием и востребованностью иностранного языка во многих сферах жизни и деятельности современного человека неязыковые вузы, в частности университеты технического профиля, стараются соответствовать текущим требованиям и реалиям общества. В последнее время возрастает спрос на качественно подготовленных, квалифицированных инженеров, владеющих английским языком и умеющих применять его на практике именно в сфере нефтегазовой отрасли, которая стремительно развивается, являясь международным аспектом в настоящем экономическом пространстве. Грамотный специалист должен уметь вести беседу на иностранном языке, свободно пользоваться специализированной лексикой нефтегазового сегмента, а также результативно использовать иностранный язык в качестве действенного инструмента, повышающего профессиональные компетенции и компетентности специалиста. Статья представляет ряд рекомендаций по эффективному преподаванию иностранного языка студентам нефтегазового профиля.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, нефтегазовая сфера, неязыковой вуз, лингвистический компонент, социокультурный компонент, дискурсивный сегмент, средний уровень, владение языком, дифференцированный подход, проектная методика.

В настоящее время иностранный, в особенности английский, язык широко востребован в различных сферах жизни и деятельности современного российского гражданина. Это и отдых, и работа, и наука, и современные технологии. Если человек ставит перед собой определённые задачи по совершенствованию себя как специалиста и развитию образованной, культурной личности, он обязательно должен овладеть иностранным языком, хотя бы на минимальном, т. е. среднем уровне.

Специалисты в сфере нефтегазовой отрасли обязаны знать английский язык, так как данный спектр охватывает не только внутренний, но и внешний экономический сегмент, который является определяющим. Кроме того, новая информация о научных разработках и изысканиях зачастую появляется на английском языке для всеобщего обозрения, что объясняется его международным характером. Следовательно, возникает настоятельная необходимость изучения английского языка для поддержания своего статуса и конкурентоспособности предприятий и сотрудников нефтяной сферы [1].

Современные специалисты априори должны знать английский язык, и соответственно, ему уделяется должное внимание в технических вузах на текущем этапе развития российского образования. Это достигается путем увеличения часов и организации разнообразных курсов по английскому языку, рассчитанных на разноуровневых студентов, желающих улучшить свое владение иноязычной коммуникативной компетенцией. Рассмотрим формирование и развитие составляющих компонентов указанной компетенции в применении к студентам нефтегазового профиля в техническом вузе.

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет несколько составляющих, востребованных и подлежащих изучению в неязыковом, в данном случае – техническом вузе. Среди них базовыми являются лингвистическая, дискурсивная и социолингвистическая. Подготовка специалиста – нефтяника охватывает все указанные составляющие и предполагает следующие особенности.

Во-первых, рассматривая лингвистическую составляющую, отметим, что она включает теоретические аспекты современного английского языка – специальную лексику по изучаемой проблематике, систему времён английского глагола в активном и пассивном выражении, ряд конструкций типа Сложное подлежащее и Сложное дополнение, особые случаи множественного числа существительных, степени сравнения прилагательных, правила построения широкого спектра придаточных предложений и согласования времён [2].

Для студентов нефтегазового профиля уместно рассмотреть пять времён активного залога, а именно, Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Future Simple, Present Perfect, и времена пассивного залога, наиболее используемые для повседневного и специализированного общения, такие как Present Simple Passive Voice, Past Simple Passive Voice, Future Simple Passive Voice, Present Perfect Passive Voice. Указанный теоретический материал является сложным, легко объясняемым и быстро воспринимаемым. Но знать правила правильного построения предложений и соответствующее лексическое наполнение недостаточно. Важно уметь использовать весь материал в речи, т. е. на практике, так как теория еще не является языком в действии, навыки владения иностранным языком реализуются в общении и только через общение.

Этим аспектом занимается дискурсивный, или дискурсивный компонент иноязычной коммуникативной компетенции. Он предполагает использование теоретических познаний на практике. При этом учитываются правила построения высказываний, как в устной, так и письменной формах, знание законов когезии текста и логики. Студентам предлагается широкий спектр диалогов на повседневную и профессиональную тематику, разнообразных ситуаций из жизни работников нефтегазовой промышленности, комплекс деловых игр и кейс-метод [3]. Также предусматривается организация учебных круглых столов и диспутов на амбивалентные ситуации и вопросы, которые не имеют однозначного решения. Тематика обсуждений и дискуссий должна быть хорошо и методически корректно подготовлена, интересна студентам, актуальна [4]. Отметим также важность навыков написания деловых писем и резюме на иностранном, в особенности английском, языке. Письменная, как и устная речь будут облегчены мотивационным планом, а также соответствующей атмосферой, что снимет психологические сложности при овладении иностранным языком.

Наконец, социолингвистический, или социокультурный аспект иноязычной коммуникативной компетенции способствует пониманию культуры и менталитета народа стран изучаемого языка, иными словами, наши студенты познают особенности жизни и быта людей за рубежом. В данной связи рассматриваются аспекты нефтяного сектора, например, в США, Великобритании, Канаде, их высшие учебные заведения, в которых изучается нефтегазовое дело. Не являются исключением учебные планы зарубежных университетов и их сопоставление с нашими. Студентам предоставляются оригинальные тексты с указанной информацией, материалы о жизни и учебе студентов за границей на аудирование [5], чтение и письмо, специально подготовленные презентации на английском языке с пояснениями и соответствующим вокабуляром. Также в рамках указанного сегмента иноязычной коммуникативной компетенции студентам можно предложить выполнение проектов, где они сами определяют тематику и направление исследования.

Для устранения некоторых пробелов и овладения иноязычной коммуникативной компетенцией на должном уровне, нами разработана методика с использованием дифференцированного подхода к изучению английского языка на специальных курсах [6].

Для желающих овладеть английским языком на уровне ведения несложных бесед, умения воспринимать адекватно прослушанную информацию, читать по-английски неспециализированную, упрощенную литературу, научиться делать простые письменные сообщения по-английски, мы предлагаем уровень среднего владения английским языком. Минимальное количество занятий – 2 раза в неделю по 2 академических часа.

Для сотрудников, желающих овладеть профессиональным, специализированным английским языком, занятия также могут проходить в подобном режиме, однако наполняемость, содержание будут иными. Данный курс предусматривает полное овладение специализированной лексикой и грамматическими образцами, которые в своем большинстве используются в научных текстах. Кроме того, данные слушатели будут обучаться навыкам аннотирования и реферирования научных трудов и написания своих трудов на английском языке.

Для специалистов указанной сферы, желающих освоить основы делового английского языка, режим является тем же самым, т. е. 2 часа по 2 раза в неделю. Предполагается, что слушающие осваивают бизнес-лексику, грамматические образцы, характерные для деловой устной и письменной речи, обучаются правилам написания деловых писем, типа резюме, жалобы, претензии и прочее [7].

Компетентности и компетенции, которыми овладевают студенты на занятиях и слушатели в процессе правильно организованных дополнительных курсов такого уровня, позволят в интересной, ненавязчивой форме овладеть английским языком на уровне Intermediate, преодолеть языковой барьер, сформировать мотивацию к учению и совершенствованию, повысить свой общий уровень, и получить в пользование эффективный инструмент для более качественного овладения и развития своей основной профессии в сфере нефтегазовой области.

Итак, рассмотрим более подробно практические рекомендации по формированию иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку.

Отметим ещё раз, что нефтегазовая сфера имеет огромное значение для экономики нашей страны. Она постоянно развивается и модернизируется, создаются совместные предприятия и проекты, специалисты вынуждены совершенствоваться и расти. В силу этих причин качественное владение иностранным языком, преимущественно английским, является существенным и определяющим дальнейшее продвижение специалиста, который должен быть качественным, грамотным, продвинутом не только в своей специальности, но и в области иноязычного общения. С появлением новых и нанотехнологий английский язык становится незаменимым инструментом развития, как специалиста, так и отрасли в целом. Но чтобы получить эффективного специалиста, важно, по нашему мнению, использовать в учебном процессе ряд рекомендаций, которые направлены на оптимизацию, улучшение и повышение эффективности академической деятельности.

Опыт работы показывает, что, несмотря на определённые сложности, а именно, слабую подготовку студентов, отсутствие мотивации к качественному

освоению иностранного языка, акцентирование внимания студентов на предметах технического цикла, решение проблемы все же имеется. При рациональном использовании времени, формировании мотивационной составляющей, востребованных методиках и педагогических подходах, возможности для освоения иноязычной коммуникативной компетенции могут быть расширены в рамках неязыкового вуза, в частности, для студентов нефтегазового направления.

Во-первых, так как изучение английского языка осуществляется во время всего периода обучения студентов на бакалавриате и один год в магистратуре, мы полагаем, что их необходимо распределять в группы соответствующего уровня, которые функционируют в рамках одной и той же программы, но наполнение материала должно быть разным. Те студенты, которые имеют неплохую лингвистическую базу, должны уже на первом курсе в рамках общего иностранного языка получать тексты и задания непосредственно по специальности. Это могут быть тексты общего плана о нефтяной промышленности в России и за рубежом, информация о ведущих компаниях внутреннего и внешнего рынка, о продвинутых технологиях нефтедобычи, пока в общих словах в нашей стране и за её пределами. Подобный материал с соответствующими заданиями на чтение, аудирование, письмо и говорение поможет студентам продвинутых групп расширить свои знания и погрузиться в атмосферу своей будущей профессии. Это будет способствовать развитию междисциплинарных и метапредметных связей, столь значимых в современном российском образовательном пространстве.

Студенты более слабой группы также должны получать специализированный материал, но в адаптированном, более приемлемом для них формате. Отметим, что такое распределение по уровню владения иностранным языком не должно быть постоянным. Студенту следует расти и развиваться, соответственно, имея возможность перехода из одной группы в другую, более продвинутой.

Во-вторых, по нашему мнению, проектная методика как одна из современных технологий в образовании обязательно должна использоваться при подготовке специалистов нефтегазового профиля в области английского языка [8]. Она будет способствовать раскрытию нераскрытых способностей студента, даст ему возможность показать себя как в индивидуальной, так и в групповой работе. Кроме того, её правильное использование ускорит развитие всех видов речевой деятельности студента. При сложностях, например, с аудированием, важно предоставить ему как можно больше заданий в проекте именно на этот вид речевой деятельности [9]. Задания должны варьироваться от самого простого до сложного. Рациональное использование времени, выделенного на реализацию проекта, а также качественное выполнение соответствующих заданий, безусловно, намного улучшат результат овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

В-третьих, важным фактором, способствующим развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов нефтегазового факультета, является положительная внутренняя мотивация, которая определяет успешность академического процесса в любой сфере. Именно нефтегазовая отрасль представляет яркий пример карьерного роста и развития специалиста, что потенциально невозможно без владения иностранным языком. Как правило, управленцы высшего звена существенно поощряют и предоставляют материальные возможности для продвижения по карьерной лестнице именно тем специалистам, которые хорошо говорят по-английски. Данные возможности и перспективы должны быть доведены до студенческого понимания и, как результат, у них появится мотивация и стремление к качественному овладению иностранным языком.

Кроме того, немаловажным фактором является и влияние личности преподавателя на студенческую мотивацию к успешному овладению иностранным языком [10]. Контакт, тёплая атмосфера на занятии, доброжелательность преподавателя, его роль в качестве старшего товарища и наставника, индивидуальный подход к каждому студенту, поощрения и порицания в справедливой пропорции, стирание языкового барьера, реальная помощь студенту, личный пример успешности и развития – вот те аспекты и факторы, которые положительно сказываются на степени восприятия и скорости овладения материалом, на интересе, на желании учиться, соответственно, на улучшении академического процесса и студенческой успеваемости, на развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов нефтегазового профиля.

И, наконец, особо отметим значимость самостоятельной работы студентов, её организацию и контролирование преподавателем. В настоящее время при наличии большого количества разнообразных дистанционных образовательных платформ и дополнительных развивающих средств и аспектов студент получает огромный спектр возможностей для организации своего свободного времени, в течение которого он может выполнять задания, упражнения, вести беседы и переписку на иностранном языке, общаться в клубах английского языка, повышать уровень на специализированных курсах по общему и профильному иностранному языку [11]. Для преподавателя важно обеспечить методически верную самостоятельную деятельность студента, корректно контролировать её, направлять в соответствии со студенческими предпочтениями и возможностями.

Таким образом, учитывая и используя на практике все вышеуказанные особенности и рекомендации обучения иностранному языку студентов нефтегазового профиля, мы способствуем более качественному и эффективному формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов-нелингвистов в современных образовательных условиях.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. Некоторые особенности современного подхода при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку в свете коммуникативной компетенции. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 3: 138 – 143.
2. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 5: 178 – 188.
3. Лихачева О.Н. Формирование мотивации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Наука сегодня: глобальные вызовы и механизмы развития: материалы международной научно-практической конференции*. Вологда, 2016: 160 – 161.
4. Лихачева О.Н. *Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов на примере Кубанского государственного технологического университета*: монография. Краснодар, 2018.
5. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Комерзан А.Н., Черкесов Т.А. Самостоятельная работа студентов технических вузов как один из факторов успешного овладения иноязычной коммуникативной компетенции. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар, 2017; 133: 1209 – 1219.
6. Лихачева О.Н. Особенности преподавания иностранного языка на курсах международного сертификационного уровня. *Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сборник материалов I Международной научно-практической конференции*. Краснодар, КубГТУ, 2016.
7. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. Интернет – технологии как один из аспектов обучения иностранному языку в рамках последующего трудоустройства. *Профнавигация молодежи: сборник материалов II Международной научно-практической конференции*. Краснодар, КубГТУ, 2019: 53 – 58.
8. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. Оптимизация учебного процесса в сфере иностранного языка как залог успешного продвижения будущего инженера. *Профнавигация молодежи: сборник материалов II Международной научно-практической конференции*. Краснодар, КубГТУ, 2019: 64 – 69.
9. Лихачева О.Н., Королева Ю.В., Тымчук Е.В. Региональный компонент как один из аспектов современного образовательного процесса в вузе на примере иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2019; 1: 95 – 97.
10. Лихачева О.Н., Королева Ю.В. Личность в современных образовательных условиях высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2019; 1: 17 – 19.
11. Лихачева О.Н. Сущность гуманитарного компонента в рамках неязыкового вуза на примере английского языка. *Булотовские чтения*. Краснодар, 2018; Т. 7: 113 – 114.

References

1. Lihacheva O.N. Nekotorye osobennosti sovremennoy podhoda pri obuchenii studentov neyazykovykh vuzov inostrannomu yazyku v svete kommunikativnoy kompetencii. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 3: 138 – 143.
2. Lihacheva O.N. Specifika processa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 5: 178 – 188.
3. Lihacheva O.N. Formirovaniye motivatsii na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauka segodnya: global'nye vyzovy i mekhanizmy razvitiya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Vologda, 2016: 160 – 161.
4. Lihacheva O.N. *Formirovaniye i razvitiye inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii studentov neyazykovykh vuzov na primere Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*: monografiya. Krasnodar, 2018.
5. Lihacheva O.N., Ruban D.A., Komersan A.N., Cherkosov T.A. Samostoyatel'naya rabota studentov tehnikeskikh vuzov kak odin iz faktorov uspehnogo ovladeniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii. *Politematicheskij setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar, 2017; 133: 1209 – 1219.
6. Lihacheva O.N. Osobennosti prepodavaniya inostrannogo yazyka na kursakh mezhdunarodnogo sertifikatsionnogo urovnya. *Filologicheskie i sociokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniya: sbornik materialov I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnodar, KubGTU, 2016.
7. Lihacheva O.N., Bedenko D.E. Internet – tehnologii kak odin iz aspektov obucheniya inostrannomu yazyku v ramkah posleduyushchego trudoustroystva. *Profnavigatsiya molodezhi: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnodar, KubGTU, 2019: 53 – 58.
8. Lihacheva O.N., Bedenko D.E. Optimizatsiya uchebnogo processa v sfere inostrannogo yazyka kak zalog uspehnogo prodvizheniya budushchego inzhenera. *Profnavigatsiya molodezhi: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnodar, KubGTU, 2019: 64 – 69.
9. Lihacheva O.N., Koroleva Yu.V., Tymchuk E.V. Regional'nyy komponent kak odin iz aspektov sovremennoy obrazovatel'nogo processa v vuze na primere inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2019; 1: 95 – 97.
10. Lihacheva O.N., Koroleva Yu.V. Lichnost' v sovremennykh obrazovatel'nykh usloviyakh vysshey shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2019; 1: 17 – 19.
11. Lihacheva O.N. Suschnost' gumanitarnogo komponenta v ramkah neyazykovogo vuz na primere angliyskogo yazyka. *Bulatovskie chteniya*. Krasnodar, 2018; T. 7: 113 – 114.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 1592

Pogrebnyak N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Crimean Branch of the Russian State University of Justice (Simferopol, Russia),
E-mail: pogrebnyak70@mail.ru

SCIENTIFIC-RESEARCH TRAINING OF STUDENTS IN EUROPEAN COUNTRIES: STRUCTURE, TECHNOLOGY, CONTENTS. In the article the author examines the current state of development of scientific-research activity in European universities (using the example of Germany and France). The problem of forming of scientific-research skills in pedagogical theory and practice is generalized. The necessity of application of the scientific-research method in education as a base of forming of scientific-research skills by the future scientists is shown. The leading scientific approaches to classification of basic characteristics that a creative scientist must possess is that the scientific-research activities are revealed and the essence of the phenomenon under study as well as the component-functional structure of the scientific-research activity are grounded.

Key words: higher pedagogical education, higher educational institution, university, system of training, faculty, college, scientific-research activity.

Н.Н. Погребняк, канд. пед. наук, доц. Крымский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», г. Симферополь,
E-mail: pogrebnyak70@mail.ru

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье автор рассматривает современное состояние развития научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Европы (на примере Германии и Франции). Автор рассматривает научно-исследовательскую деятельность студентов как деятельность, имеющую профильную направленность, способную повысить эффективность профессионального образования, сделать его более адаптированным к особенностям, личности, развитию познавательных способностей и интересов студентов. Обобщая ранее приведенные исследования, можно заключить, что это целенаправленный структурированный процесс, основанный на взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса при выполнении студентами научного исследования, в результате которого они приобретают новые знания, овладевают функциональными умениями и навыками исследования, развивают личностные и профессионально значимые качества с целью самореализации в будущей профессиональной деятельности и жизни.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, учебное заведение, университет, система подготовки, факультет, колледж, научно-исследовательская деятельность.

Создание единого европейского образовательного пространства привело к выработке единых критериев образовательной политики в рамках Болонского процесса и превратило образование в один из самых важных элементов социальной инфраструктуры европейских государств.

Интеграция России в мировое образовательное пространство сегодня требует тщательного анализа достижений стран Европы в области подготовки участия студентов в научно-исследовательской деятельности, деятельности Совета Европы и усилению европейского измерения в образовании, стремлению

сформировать у нового поколения европейцев чувство принадлежности к европейскому сообществу и важные советы-требования к сравнительным исследованиям, к сплоченному изучению зарубежной педагогики в контексте общемировых тенденций.

Определённый интерес для отечественных исследований представляет опыт европейских стран (Германии, Франции), которые аккумулируют всё большее количество молодых исследователей. В этих странах сложились методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Рассмотрим научно-исследовательскую деятельность студентов в университетах Европы (на примере Германии и Франции), которые столкнулись с необходимостью более эффективной организации научно-исследовательской деятельности, увеличением количества студентов и, соответственно, необходимостью примирить количество работы вуза с её эффективностью и качеством. Научно-исследовательская подготовка студентов занимает подчиненное положение по отношению к обучению в самых традиционных и престижных университетах.

Европейские учёные разработали концептуальную схему анализа программ научно-исследовательской деятельности студентов в университетах. Особое внимание обращено на учебный процесс, цели обучения, структуру и конечный результат подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности; возможность продолжения своего научного исследования с целью дальнейшего профессионального роста. Анализируя современные образовательные системы, исследователи пришли к выводу, что профессиональная компетентность предполагает сформированность теоретической базы, основных умений и навыков, способность к обобщению информации, принятия решений, понимания социальных и экономических условий, в которых осуществляется научно-исследовательская деятельность, способность адаптироваться к новым условиям [1, с. 88 – 89]. Поэтому систему подготовки будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности следует рассматривать не в отдельных аспектах, а как единый взаимосвязанный комплекс.

Таким образом, анализ содержания подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности даёт основания выделить его основные тенденции: в связи с ориентацией на гуманизацию и гуманитаризацию высшего образования, содержание научно-исследовательской деятельности студентов значительно расширяется, а в учебных планах больше появилось интегрированных дисциплин; в европейских университетах акцент ставится на изучении предметов научно-педагогического цикла, меняется и структура отдельных специальных курсов; усиливается межпредметная направленность обучения, в частности, тенденция к увеличению количества специальных дисциплин научного характера.

Следовательно, содержание подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности является структурной составляющей системы высшего образования Европы, обеспечивает интегрированное единство учебных целей и содержания образования, тесная взаимосвязь преподавателей и студентов, а также материальных факторов (учебно-методическое обеспечение научной подготовки будущих специалистов). Анализ базы источников показал, что основными тенденциями развития содержательной составляющей европейского высшего образования, которые существенно повлияли на исследуемую систему, были: тенденция гуманитаризации высшего образования, непрерывность научно-исследовательской подготовки будущих педагогов и её ступенчатый характер.

Особенности функционирования *германской* системы подготовки педагогических кадров к научно-исследовательской деятельности можно рассмотреть на примере двух педагогических вузов, находящихся в Кобленце и Ландау. В обоих университетах существуют практически одинаковые условия обучения. Перечень основных предметов, предлагаемых для изучения, выглядит следующим образом: искусствоведение, биология, химия, немецкий язык (германистика), английский язык (англистика), воспитание (педагогика), землеведение (география), евангелистская теология, французский язык (романистика), история и ряд других (70% учебного времени). В данных вузах предлагается следующий выбор научных специальностей: искусствоведение, биология, химия, немецкий язык (латынь и др. иностранные языки), английский (латинский язык), религиоведение (латинский язык), французский (латинский язык), география, история (латинский язык и 2 современных иностранных языка или латинский язык + греческий + 1 современный иностранный язык), математика, музыка, физика, спорт, социология (английский + др. иностранный язык) (30% составляет научно-исследовательская деятельность) [6].

Обязательно выполнение научно-исследовательской экзаменационной работы по определённой теме. Среди основных междисциплинарных тем научно-исследовательской деятельности, студенты работают по следующим темам: «Проблемы управления в системе образования», «Процессы миграции и взаимодействия культур», «Этнические проблемы», «Соотношение между общим и профессиональным образованием в историческом и сравнительном аспектах». Темы распределяются за три месяца до государственного экзамена. На письменную часть экзамена отводится четыре учебных часа (вопросы, касающиеся выбранной научной тематики) [3].

Педагогическая тематика научно-исследовательской деятельности студентов разрабатывается в научно-экспериментальных лабораториях при университетах, а также в научно-исследовательских учреждениях федерального или

регионального (земельного) значения. Среди них – Государственный институт педагогических исследований и планирования в области образования (Мюнхен); НИИ проблем образования (Берлин); Германский институт международных педагогических исследований (Франкфурт-на-Майне); Германский институт по вопросам молодёжи (Мюнхен); Институт наглядных пособий для науки и учебных заведений (Грюнвальд); Федеральный институт профессионального образования (Берлин); Институт педагогики естественных наук (в составе университета г. Киль); Институт педагогики (в составе университета в Тюбингене) и др. [5].

Поскольку одной из перспективных особенностей системы образования Германии, в том числе высшего, является Закон о стимулировании образования, для студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, он предусматривает ежемесячные выплаты примерно 600 марок, причём половина средств передается в качестве безвозмездных дотаций, а другая – как кредит. Таким образом, в университетах Германии отмечаются следующие особенности: определены условия и содержание подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности; учебные программы гибкие, состоят из семинаров, лекций, практикумов и научных учебных курсов; выпускные экзамены состоят из нескольких видов аттестационных заданий, часть которых выполняется письменно; тематика научно-исследовательской деятельности студентов разрабатывается в научно-экспериментальных лабораториях при университетах.

Во Франции согласно реформе высшего образования, принятой 12 ноября 1968 г., были перестроены основные структуры высшего образования. Университеты являются государственными учреждениями научного, культурного и профессионального характера и управляются президентом. С 1984 года в университетах Франции факультеты заменили на научно-образовательные подразделения (unités de formation et de recherche (U.F.R.)), в состав которых входят кафедры, лаборатории, научно-исследовательские центры.

При анализе французской системы научно-исследовательской деятельности студентов хочется подчеркнуть, что в данной стране, как и в Англии, основным типом образовательных педагогических заведений признаны педагогические институты при университетах. К примеру, организацию научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Франции можно разделить на два цикла:

- первый общеобразовательный цикл обучения предполагал изучение и применение научных концепций и научной методологии в научно-исследовательской деятельности. В этот период в конце 70-х гг. вводится 2-х годичный диплом об общем университетском образовании (*Le diplôme d'études universitaires générales (DEUG)*). Научно-исследовательские программы предполагали 50-60% обязательных научных курсов, содержание которых регламентировалось для каждого научного направления государственными документами; 5% было посвящено изучению иностранных языков; 30-40% отводилось на курсы по выбору университета, из них 10-20% должны были составлять научно-исследовательские курсы, выбранные студентами по научному направлению подготовки (например, курс социологии и социальной психологии для студентов естественнонаучного направления). Общая минимальная продолжительность научно-исследовательской деятельности составляла 700 – 1100 часов в зависимости от направления;
- второй университетский цикл предполагал введение в учебные программы общенаучных предметов научно-исследовательского характера и максимальную научно-исследовательскую специализацию. Вузы получили право выдавать собственные дипломы лицензиата и магистра, что явилось отражением государственной политики «регионализации» образования.

Таким образом, во второй половине 70-х – начале 80-х гг. во Франции произошли большие позитивные сдвиги в системе научно-исследовательской деятельности: структура высшей школы стала более упрощенной и гибкой, произошло определенное сближение учебного процесса с научно-исследовательской деятельностью, большими правами стали располагать университетские научно-исследовательские советы. Однако, несмотря на структурные и количественные изменения в высшей школе, разрыв между развитием высшего образования и потребностями в научно-исследовательской сфере оставался довольно значительным.

К примеру, согласно структуре учебного процесса в университете Лиля (University of Lille) учебный год делится на 2 семестра: с октября по февраль и с марта по июнь. Семестр разделён на *учебные модули (Unités d'Enseignement)*, которые могут включать как одну дисциплину, так и цикл дисциплин. Объём каждого учебного модуля выражается в кредитах системы ECTS. Каждый семестр подразумевает 30 кредитов ECTS^А. *Учебные модули* делятся на три категории: *фундаментальные, научно-исследовательские, факультативные*: *фундаментальные* учебные модули являются обязательными для всех студентов конкретного направления подготовки; *научно-исследовательские учебные модули* выбираются студентом из списка, предложенного университетом; *факультативные* учебные модули также выбираются студентом самостоятельно [7].

Следовательно, научно-исследовательская деятельность студентов в высшей школе Франции основана на циклической схеме, которая осуществляется по-разному в вузах университетского и неуниверситетского типа. Сам процесс обучения принято делить на последовательные циклы (этапы), а последний (третий) цикл образования нацелен на обучение методике и технике научно-исследовательской деятельности. Приём студентов на этот цикл осуществляется на основании диплома «метриз» и вступительного экзамена. Обучение ведётся с

целью профессиональной подготовки путём проведения самостоятельных научных исследований.

Следует отметить, что научная деятельность студентов – это обучение их процессу исследования, анализу его результатов и обоснованию полученных данных. Вполне естественно, что содержание обучения навыкам исследования будет отличаться в зависимости от уровня задач, которые будут получать студенты на разных курсах обучения и глубины раскрытия ими тем научно-исследовательских работ. Большое значение в научно-исследовательской деятельности имеет конечный результат, то есть оценка результатов работы и её сопоставление с намеченной целью и задачами, в частности, конечный результат научно-исследовательской деятельности студентов позволяет констатировать свой уровень усвоения приемов, действий, направленных на решение тех задач, которые стоят перед ними, выявить каков конечный результат их научной деятельности, планировать дальнейший цикл работы, возможно, еще более сложный, а также позволяет высчитать, где можно применить результаты научных экспериментов.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов в высших учебных заведениях Европы (Германия, Франция) представляет собой единую систему содержания, основных структурных компонентов и функций, которые создают научно-педагогическую технологию и состоит из цели, основных задач, планирования и организации выполнения, осуществления коммуникации, контроля, коррекции и оценки результатов деятельности студентов в процессе научного исследования. Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что особенности научно-исследовательской подготовки студентов – содержательных, структурных и функциональных компонентов этой системы дают все основания определить основные элементы концептуальной модели отечественного педагогического образования научно-исследовательской деятельности студентов в условиях университета и являются частью целостного учебного процесса.

На основе вышеизложенного, можно подчеркнуть следующее:

- подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях Европы (Германия, Франция) включает изучение цикла психолого-педагогических дисциплин: курсов «Естественные науки, технологии и здоровье», «Искусство, литература, языки» (Франция); «Проблемы управле-

ния в системе образования», «Процессы миграции и взаимодействия культур», «Этнические проблемы», «Соотношение между общим и профессиональным образованием в историческом и сравнительном аспектах» (Германия). Эти курсы предусматривают раскрытие элементов методологии научного исследования, методов научной работы, направляют поиск студентов на выполнение конкретных научных исследований, в том числе взаимосвязанных с производственной экспериментальной базой; программы университетов предусматривают согласованное сочетание теоретического и практического компонентов обучения; подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности проводится под руководством тьютора – научного преподавателя-наставника [2; 4].

Следовательно, главной задачей студентов европейских вузов в ходе овладения ими основами методологии и методики научного исследования является анализ явлений действительности, которые требуют аналитического рассмотрения, обоснования механизмов и путей доказательности нового взгляда на эти явления, достижения результатов научного поиска, его развития или трансформации. И именно в объяснении своих результатов и проявляет себя студент как исследователь. Поэтому можно констатировать, что новизна любого исследования студентов заключается именно в обоснованности и разработке научной идеи с позиции выполнения всех необходимых функций. Многие страны разработали меры по обеспечению качества научно-образовательных программ. В основном это происходит за счет внешнего мониторинга (Англия), процедур сертификации (Германия), новых схем финансирования, опирающихся на исходящие показатели деятельности (Франция).

Постоянное обновление содержания является сущностным моментом, определяющим качество образования в высших учебных заведениях Европы. Изменение содержания образования происходит по многим направлениям. С точки зрения организации научно-исследовательской деятельности студентов представляется важным подчеркнуть главное из них – представление больших прав и свобод в формировании содержания образования на уровне разработки учебных планов и программ, которые выражаются в передаче функций определения целей и содержания подготовки специалистов региональным министерствам и ведомствам-потребителям кадров и непосредственно учебным заведениям.

Библиографический список

1. *Профессиональное образование в зарубежных странах: сравнительный анализ*: монография. Под редакцией Н.Г. Ничкало, В.О. Кудина. Черкассы: Вибор, 2002.
2. *Официальный сайт Боннского Университета в Германии*. Available at: <http://www3.uni-bonn.de/dies> on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest, 2019.
3. *Discover the world's best universities for 48 different subjects with the QS World University Rankings by Subject*. 2019. Available at: <http://www.topuniversities.com>
4. *Guides to higher education institutions in France*. 2019. Available at: <https://www.universityguideonline.org/en/InternationalPathways/higher-education-institutions-in-europe>
5. *Technische Universität Berlin*. Available at: <https://www.tu-berlin.de/menue/home/>
6. *University of Koblenz-Landau*. Available at: <https://www.uni-koblenz-landau.de/en>
7. *Université de Lille*. 2019. Available at: <https://www.univ-lille.fr/recherche/>

References

1. *Professional'noe obrazovanie v zarubezhnykh stranah: sravnitel'nyy analiz*: monografiya. Pod redakciej N.G. Nichkalo, V.O. Kudina. Cherkassy: Vibur, 2002.
2. *Oficial'nyj sajti Bonnskogo Universiteta v Germanii*. Available at: <http://www3.uni-bonn.de/dies> on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest, 2019.
3. *Discover the world's best universities for 48 different subjects with the QS World University Rankings by Subject*. 2019. Available at: <http://www.topuniversities.com>
4. *Guides to higher education institutions in France*. 2019. Available at: <https://www.universityguideonline.org/en/InternationalPathways/higher-education-institutions-in-europe>
5. *Technische Universität Berlin*. Available at: <https://www.tu-berlin.de/menue/home/>
6. *University of Koblenz-Landau*. Available at: <https://www.uni-koblenz-landau.de/en>
7. *Université de Lille*. 2019. Available at: <https://www.univ-lille.fr/recherche/>

Статья поступила в редакцию 28.05.19

УДК 378.147

Rachkovskaya L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Professor, Moscow Higher Combined Arms Command School (Moscow, Russia),
E-mail: larissara@mail.ru

DEMONSTRATION CLASS IN A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A FORM OF SHARING AN ADVANCED EDUCATIONAL PEDAGOGICAL EXPERIENCE. The article considers a demonstration class as a form of the methodical work of a military university teacher, as an effective element of the educational and nurturing process. The level of demonstration classes should reflect the scientific nature and accuracy of the actual material, the use of the latest achievements of science, the implementation of educational, nurturing, and developmental tasks. The authors share the experience of conducting an open class at the Department of Foreign Languages, Moscow Higher Combined Arms Command School. The class is held with the use of authentic material on international military exercises. As a language material for our demonstration class, the researches use a video about the international military maneuvers "Red Griffin / Colibri 50", held from 8th to 19th May 2017 in northern Germany.

Key words: German, open class, military university, international military exercises, authentic video, virtual board Padlet.com.

Л.А. Рачковская, канд. филол. наук, доц., проф., Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, E-mail: larissara@mail.ru

ПОКАЗНОЕ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК ФОРМА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

В данной статье рассматривается показное учебное занятие как форма методической работы преподавателя военного вуза, как действенный элемент учебного и воспитательного процесса. Уровень показного занятия должен отражать научность и точность фактического материала, использование последних достижений науки в рассматриваемом вопросе, реализацию учебных, воспитательных и развивающих задач. В нашей статье мы хотели бы поделиться

опытом проведения показательного занятия с привлечением аутентичного материала о международных военных учениях, которое прошло на кафедре иностранных языков Московского высшего общевойскового командного училища. В качестве языкового материала для нашего показательного занятия мы использовали видеофильм о международных военных учениях «Red Griffin/Colibri 50», проходивших с 8 по 19 мая 2017 года в северной части Германии.

Ключевые слова: немецкий язык, показательное занятие, военный вуз, международные военные учения, аутентичный видеофильм, виртуальная доска Padlet.com

В современном вузе важным критерием является качество образования и его оценка. При этом одной из форм изучения, обобщения и распространения передового опыта работы преподавателей являются открытые занятия. «И особое значение они приобретают в современных условиях, когда наряду с другими показателями, критериями деятельности введено использование инновационных методов в образовательном процессе, что ярко проявляется и легко поддаётся самообследованию, обследованию и мониторингу через контроль и анализ, изучение и рефлексия проведённых открытых занятий профессорско-преподавательского состава вузов» [1, с. 27].

В военных учебных заведениях наряду с открытыми принято давать показательные занятия. Целью показательного занятия является демонстрация образцовой организации и методики проведения занятия. Показные занятия проводятся доцентами, профессорами и лучшими методистами кафедры.

Показное занятие включает вводную, основную и заключительную часть.

Вводная часть показательного занятия начинается за 10-15 минут до его начала. Руководитель показательного занятия представляет присутствующих, объявляет цель занятия, доводит порядок его проведения и даёт рекомендации, на что следует обратить внимание в ходе занятия.

В основной части показательного занятия в установленное время руководитель учебного занятия с курсантами, на базе которого проводится показательное занятие, приступает к его проведению и демонстрирует образцовую методику его проведения с использованием новых технологий обучения, а также новые, более эффективные методические приёмы отработки учебных вопросов занятия.

В ходе показательного занятия обязательно применяются новые технологии и приёмы интенсификации обучения, используются новейшие технические средства обучения, имеющиеся в Училище.

В заключительной части показательного занятия его руководитель обязан:

- напомнить тему и цель показательного занятия;
- кратко изложить особенности показанной методики (методических приёмов) проведения учебного занятия и отработки учебных вопросов;
- ответить на вопросы присутствующих.

В заключительной части показательного занятия, проводимого по плану кафедры, начальник (заведующий) кафедры отдаёт указание преподавателям кафедры о проведении учебных занятий данного вида в соответствии с показанной методикой.

Выбор темы показательного занятия, о котором пойдет речь в данной статье, обусловлен тем, что международный терроризм – одна из самых опасных угроз современному миру, безопасности и стабильности. Однако, на занятиях по иностранному языку в военных вузах этой теме уделяется не так много внимания. Считается, что борьба с террористическими организациями – это дело полиции. Но, как показали события, развивающиеся сегодня на Ближнем Востоке, в частности, в Сирии, для борьбы с такими международными террористическими организациями как «Исламское государство» необходимо использовать военные стратегии.

К сожалению, во многих военных вузах курсантов все еще обучают немецкому языку с помощью учебников, написанных не менее двадцати лет назад. Тем временем в Вооруженных Силах Германии произошли кардинальные изменения, как в организации, так и задачах, и методах ведения боевых действий. Нам удалось найти интересный аутентичный материал о международных военных учениях. Мы разработали задания, которые могут быть интересны и применяться преподавателями других военных вузов.

В качестве языкового материала для нашего показательного занятия мы использовали видеофильм (фильм был смонтирован нами самостоятельно из фрагментов четырех роликов, повествующих о разных этапах военных учений, снятых бундесвером – Вооруженными Силами Германии) о международных военных учениях «Red Griffin/Colibri 50», проходивших с 8 по 19 мая 2017 года в северной части Германии, и новостной ролик, посвященный данному событию. В учениях участвовали Французско-Немецкая бригада и подразделения Голландской армии. Перед военнослужащими были поставлены несколько задач: освобождение морского порта и аэропорта, захваченных террористами, проведение операции по эвакуации мирных жителей, оказание медицинской помощи раненым.

Цель практического занятия мы сформулировали так: развитие речевых умений курсантов на основе аудирования и чтения.

В качестве введения в тему практического занятия курсантам было предложено просмотреть двухминутный новостной ролик-видеофильм № 1 [2] и затем ответить на вопрос «О чем сообщает Schleswig-Holsteinischer Zeitungsverlag?»

После повторного просмотра курсанты заполнили рабочий листок №1, включающий в себя таблицу и ответили на вопросы к этой таблице.

Name der Übung	Red Griffin/Colibri 50
Datum, Ort	Deutschland, Schleswig-Holstein, vom 8. bis zum 19. Mai
Nationen	Deutschland, Frankreich, die Niederlande
Anzahl der Soldaten	3500 (dreieinhalbtausend)
Auftrag der Übung	einen Flughafen zurückerobern, einen Hafen einnehmen

1. Wie heißt die Militärübung?
2. Wann und wo fand sie statt?
3. Welche Nationen beteiligten sich daran?
4. Wie viele Soldaten nahmen an der Übung teil?
5. Was war der Auftrag der Übung?

Поскольку языковой уровень курсантов не позволяет только устное общение на занятии, все ответы мы закладываем на презентации PowerPoint с помощью анимации.

Следующий блок заданий был направлен на отработку лексики, встречающейся в видеофильме № 2 [3 – 6], который курсантам еще предстоит посмотреть.



Рис. 1. Фотография с военных учений: оказание медицинской помощи

На слайдах презентации курсантам были показаны 22 фотографии [7] с военных учений, и было предложено к каждой из них подобрать слова и выражения, а также сформулировать предложения для описания фото. Например, к данной фотографии (рис. 1) курсанты выбрали следующие слова и выражения: die deutschen Sanitäter, das Sanitätszelt, der Verbandkasten, medizinische Hilfe leisten, den Blutdruck messen, die Zivilisten evakuieren; и сформулировали следующие предложения: Die deutschen Sanitäter leisten den Zivilisten medizinische Hilfe. Der Sanitäter misst einem Menschen den Blutdruck. Die Zivilisten werden evakuiert.

После изучения фотографии на слайде мы предложили описание немецких наблюдателей за учениями: «Ein zu Evakuierender hat Probleme mit dem Blutdruck. Auf gesundheitliche Probleme kann sofort reagiert werden. Sanitäter des Fallschirmjägerregiments 31 sind vor Ort und leisten die Sanitätsdienstliche Versorgung», которое курсанты перевели устно на русский язык.

Для выполнения этого задания курсанты использовали виртуальную доску Padlet.com (рис. 2), которая позволила каждому из них «представить свою точку зрения в рамках дебатов» [8, с. 16]. На ней курсанты записывали свои слова и выражения. Таким образом, слова сохранялись на доске и давали возможность обмениваться ими, а при описании можно было использовать всю предложенную лексику. Виртуальная доска дает также возможность преподавателю в разделе «Добавить комментарий» исправить ошибки, а с помощью функции «like» отметить безошибочные варианты слов и предложений.

На следующем этапе работы курсантам было предложено просмотреть фильм № 2 [3 – 6] о военных учениях и заполнить рабочий листок № 2.

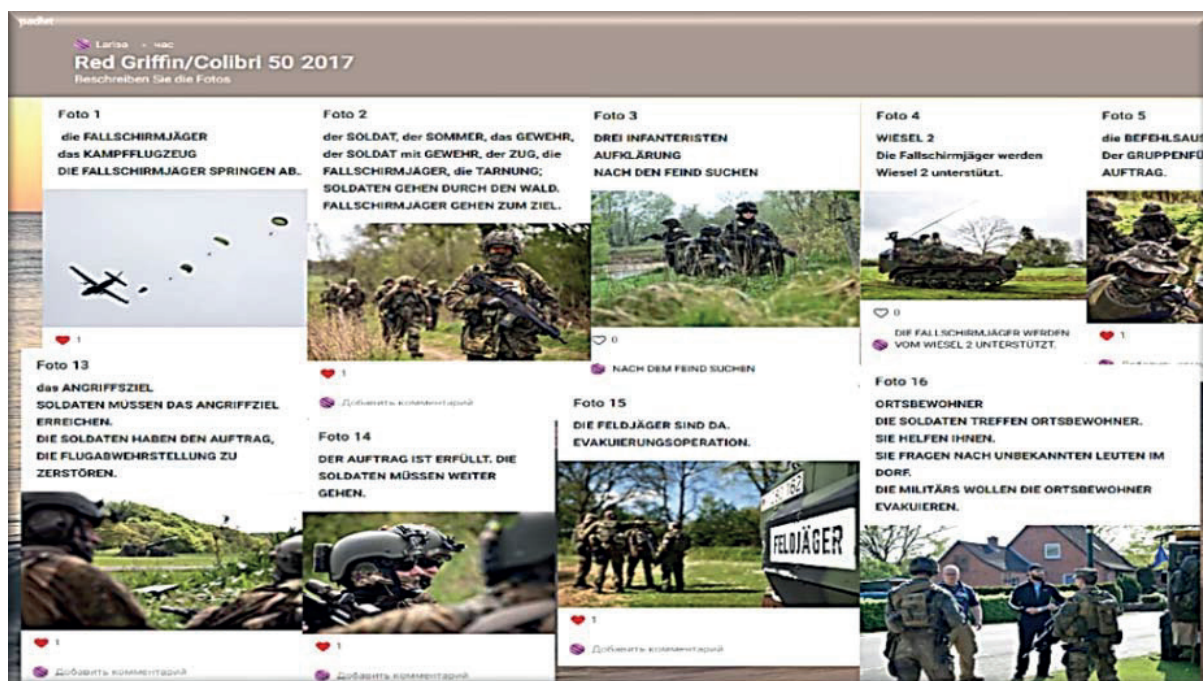


Рис. 2. Фрагмент виртуальной доски Padlet.com со словами и предложениями, составленными курсантами

Задание. Ergänzen Sie das Interview mit Andreas Marlow, dem Kommandeur der Division Schnelle Kräfte (Дополните интервью с Андреасом Марлоу, командиром дивизии быстрого реагирования).

Поле под названием «Stichwörter» предназначено для фиксирования слов и выражений при просмотре фильма. На основе этих слов после повторного просмотра курсанты дополняли интервью с командиром дивизии

Stichwörter

das Interview

1. Was ist das Ziel der Militärübung «Red Griffin 2017»?
Das Ziel ist _____
2. Welche deutschen Truppenteile nehmen an dieser Übung teil?

3. Welche Operationen werden bei der Übung geplant?
Die Übung umfasst _____ mit Fallschirmjägern des Fallschirmjägerregimentes 31 und _____ mit Infanterie, wo Hubschrauber und Kampfhubschrauber eingesetzt werden.
4. Welchen Auftrag haben die Fallschirmjäger?
Sie sollen als erste in das Feindgebiet gelangen und _____
5. Welche Ziele haben die Fallschirmjäger?
Es gibt viele Ziele bei dieser Übung. Das sind _____
6. Welche Besonderheit hat diese Übung?
Bei «Red Griffin» sind die Soldaten nicht in einem militärischen Sicherheitsbereich, sondern _____

Ergänzen Sie das Interview

1. Was ist das Ziel der Militärübung Red Griffin 2017?
Das Ziel ist ...

die Zusammenarbeit von deutschen, niederländischen und französischen Soldaten unter realistischen Bedingungen.

2. Welche deutschen Truppenteile nehmen an dieser Übung teil?

Die Luftlande- und Hubschrauberkräfte der Division Schnelle Kräfte.

быстрого реагирования. После заполнения пропусков в интервью на слайде демонстрировался правильный ответ. Для наглядности он выделен красным цветом (рис. 3). Ответы необязательно слово в слово должны были совпасть с предложенными на слайде. Вариации здесь были возможны.

В результате проделанной работы у курсантов сложилось определённое представление о военных учениях «Red Griffin/Colibri 50», которое они изложили в виде устного резюме. Курсанты продемонстрировали очень хорошие сообщения, что в очередной раз доказывает, что зрительная и слуховая наглядность, аутентичность языкового материала, связь с профессиональной деятельностью являются одним из эффективных средств формирования положительной мотивации. «Мультимедийная и творческая составляющая данных заданий делают их привлекательными для обучающихся, мотивируя их к более интенсивному усвоению ими материала» [9, с. 7].

В качестве задания на самоподготовку мы предложили написать эссе на тему «Военные учения „Red Griffin/Colibri 50“».

Рис. 3. Слайд презентации с правильными ответами на вопросы

Библиографический список

1. Мандель Б.Р. Открытое занятие: проблемы, принципы, критерии. *Образовательные технологии*. 2014; 2: 27 – 37.
2. *Riesige Bundeswehrübung in Nordfriesland: Aus der Luft ins Gefecht*. Available at: <https://www.shz.de/16787101> ©2019
3. *Fallschirmjäger der Bundeswehr bei Red Griffin – Teil 1*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=6GExAy18Zzs>
4. *Fallschirmjäger der Bundeswehr greifen an „Red Griffin / Colibri 50“ Teil 2*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=sib2A-WF0hU>
5. *Fallschirmjäger retten Zivilisten Red Griffin / Colibri 50 Teil 3*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=X6-cqELlqNo>
6. *Fallschirmjäger benötigen Munition und Nahrung Red Griffin / Colibri 50 Teil 4*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=2bwNgjHn2fA>
7. *Фотографии военных учений*. Available at: <https://www.facebook.com/Bundeswehr/photos/red-griffin-2017die-zweite-welle-der-hauptkr%C3%A4fte-f%C3%BCr-die-%C3%BCbung-red-griffin-2017-1505520409512546/>
8. Ерохин Е.А. Использование коллаборативных технологий на уроках французского языка. *Иностранные языки в школе*. 2017; 3: 15 – 19.
9. Титова С.В. Разработка и реализация проектных заданий на базе мобильных технологий. *Иностранные языки в школе*. 2016; 11: 2 – 7.

References

1. Mandel' B.R. Otkrytoe zanyatie: problemy, principy, kriterii. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2014; 2: 27 – 37.
2. *Riesige Bundeswehrübung in Nordfriesland: Aus der Luft ins Gefecht*. Available at: <https://www.shz.de/16787101> ©2019
3. *Fallschirmjäger der Bundeswehr bei Red Griffin – Teil 1*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=6GExAy18Zzs>
4. *Fallschirmjäger der Bundeswehr greifen an „Red Griffin / Colibri 50“ Teil 2*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=sib2A-WF0hU>
5. *Fallschirmjäger retten Zivilisten Red Griffin / Colibri 50 Teil 3*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=X6-cqELlqNo>
6. *Fallschirmjäger benötigen Munition und Nahrung Red Griffin / Colibri 50 Teil 4*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=2bwNgjHn2fA>
7. *Fotografi voennykh uchenij*. Available at: <https://www.facebook.com/Bundeswehr/photos/red-griffin-2017die-zweite-welle-der-hauptkr%C3%A4fte-f%C3%BCr-die-%C3%BCbung-red-griffin-2017-1505520409512546/>
8. Erohin E.A. Ispol'zovanie kollaborativnykh tehnologii na urokah francuzskogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2017; 3: 15 – 19.
9. Titova S.V. Razrabotka i realizatsiya proektnykh zadaniy na baze mobil'nykh tehnologii. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2016; 11: 2 – 7.

Статья поступила в редакцию 29.05.19

УДК 374.7

Solodukhin V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Regional Branch of St. Petersburg Humanities University of Labor Unions (Moscow, Russia),
E-mail: s-v-i-1961@yandex.ru

Solodukhina T.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Regional Branch of St. Petersburg Humanities University of Labor Unions
(Moscow, Russia), E-mail: tsoloduhina@yandex.ru

TRAINING OF MANAGERS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL AND PARTICIPATIVE PARADIGMS. The article reveals methodological approaches to the training of managers of social and cultural activities for the implementation of state documents defining the main directions of the national policy. The authors show the possibility of integration of two paradigms multicultural and participative in the training of a professional. The multicultural paradigm allows to accentuate the training of managers for the preservation of cultural diversity in the country, the study of cultures in the logic of the native culture to the multi-ethnic environment and culture of the peoples of the world. This training provides not only knowledge of the specifics of ethnic culture in regions of Russia, but also to identify features of its preservation, formation of a tolerant attitude of future managers to the ethnic identity of traditions of peoples. The participatory approach ensures the organization of cooperation of various socio-cultural institutions, both in training of future managers and in the preservation of ethnic cultures, the creation of an ethno-cultural space.

Key words: social and cultural activities, management, national policy, intercultural interaction, paradigm, participativeness, vocational training.

В.И. Солодужин, д-р пед. наук, проф., Московский областной филиал, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Москва,
E-mail: s-v-i-1961@yandex.ru

Т.К. Солодужина, д-р пед. наук, проф., Московский областной филиал, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Москва,
E-mail: tsoloduhina@yandex.ru

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПАРТИСИПАТИВНОЙ ПАРАДИГМ

В статье раскрываются методологические подходы к подготовке менеджеров социально-культурной деятельности по реализации государственных документов, определяющих основные направления реализации национальной политики. Авторы показывают возможности интеграции двух парадигм поликультурной и партисипативной в становлении профессионала. Поликультурная парадигма позволяет акцентировать подготовку менеджеров по сохранению культурного многообразия в стране, изучению культур в логике от родной культуры к полиэтническому окружению и культуре народов планеты. Такая подготовка обеспечивает не только знание специфики этнокультуры регионов России, но и выявление особенностей её сохранения, формирования толерантного отношения будущих менеджеров к этническому своеобразие традиций народов. Партисипативный подход обеспечивает организацию сотрудничества различных социокультурных институтов, как в подготовке будущих менеджеров, так и в сохранении этнических культур, создании пространства этнокультурной безопасности.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, менеджмент, национальная политика, межкультурное взаимодействие, парадигма, партисипативность, профессиональная подготовка.

Реализация Указа Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (2012) требует глубокого переосмысления подготовки менеджеров социально-культурной деятельности как акторов основных решений государства в вопросах сохранения и развития культурного многообразия.

В этом аспекте целесообразно выстраивать образовательный процесс в вузе, опираясь на парадигмальный подход, позволяющий интегрировать поликультурную и партисипативную методологии, в совокупности обеспечивающие возможность более эффективно готовить специалистов к выполнению национально-культурных проектов.

Введённое в научный оборот понятие «парадигма» Т. Куном и адаптированное рядом современных учёных применительно к педагогическим наукам, оно приобрело значение «совокупности принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества» [1].

По мнению методологов социально-культурной деятельности (А.Д. Жарков, А.А. Жаркова, Н.Н. Ярошенко и др.), кроме общенаучной парадигмы, характеризующей общее мировоззрение науки как целого, можно выделить частные парадигмы, относящиеся к разным дисциплинам или разделам дисциплины. Так, Н.Н. Ярошенко интерпретирует парадигму социально-культурной науки как обобщённую модель, в которую входят методология, теория и технология [2, с. 76].

А.А. Жаркова в своих трудах доказала, что парадигмальный подход к развитию личности в условиях социально-культурной деятельности строится на интеграции когнитивного, мировоззренческого, поведенческого, прагматического и других компонентов» [3, с. 15].

Следовательно, при подготовке менеджеров социально-культурной деятельности к решению национальных вопросов, необходимо учитывать совокупность философских, социологических, педагогических и психологических идей об этнокультурном потенциале современного сообщества, его роли в развитии профессионала как носителя, творца и пропагандиста сохранения культурного мно-

гообразие в поликультурной среде многонациональной России. Основная цель деятельности менеджера социально-культурной деятельности – обеспечение этнокультурной стабильности и безопасности. Сущность парадигмального подхода в социально-культурном образовании заключается в понимании взаимодействия образования и культуры как исключительного явления по его возможности влиять на развитие профессионала, способного творчески изменять и преобразовывать мир вокруг себя. Интеграция поликультурной и партисипативной парадигм создает полипарадигмальную платформу для организации педагогической деятельности в вузе по становлению высококвалифицированного менеджера как актора национальной культурной политики.

Опора образовательного процесса на данные парадигмы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, интенсивная интернационализация и интеграция различных аспектов жизнедеятельности общества актуализировали роль культуры в развитии России и её регионов. Влияние культурного контекста на развитие межнационального взаимодействия является чрезвычайно важным. В государственных документах подчеркивается, что Российское государство создавалось как единение народов. Сегодня Российская Федерация объединяет на основе сохранения и развития русской культуры и языка, историко-культурного наследия все народы, которые представляют «единый культурный (цивилизационный) код», характеризующийся особым уважением самобытных традиций и способностью интегрировать их лучшие достижения в единую российскую культуру. Вместе с тем в сфере межнациональных отношений имеются нерешенные вопросы, сохраняются проблемы, связанные с проявлениями ксенофобии, межэтнической нетерпимости, этнического и религиозного экстремизма, терроризма [4].

Не случайно, основными приоритетами государственной национальной политики Российской Федерации, определены:

- а) сохранение и развитие культуры и языков народов Российской Федерации, укрепление их духовной общности;
- б) обеспечение прав коренных малочисленных народов и национальных меньшинств;
- в) создание дополнительных социально-экономических и политических условий для обеспечения прочного национального и межнационального мира и согласия на Северном Кавказе;
- г) поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, содействие развитию их связей с Россией [4].

Например, государственная политика в отношении сохранения культурного наследия коренных и малочисленных народов Севера. Популяризация культурного наследия и языка, создание условий для самоидентификации коренных и малочисленных народов, удовлетворение их этнокультурных потребностей, широкое распространение этнографических знаний и традиционных ремесел, связанных с традиционными отраслями хозяйствования – это всё направления культурно-просветительской деятельности, которой традиционно занимаются учреждения культуры и искусства и специалисты, работающие в них. Поэтому уже в вузе обучающиеся должны знать как государственные программы (к примеру, «Концепцию устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации» (2009 г.) и региональные законодательные акты («Концепцию устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера Ямало-Ненецкого автономного округа (2009 г.), Концепцию устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (2011 г.) и др.).

Следует иметь в виду, что основной контингент студентов заочного отделения Института искусств и информационных технологий – это специалисты учреждений культуры Северных территорий России, поэтому поликультурный подход является важным методологическим смыслом, дополняющим федеральную составляющую.

Во-вторых, поликультурная методология создаёт условия становления профессионального самосознания будущего менеджера социально-культурной деятельности с учётом понимания культурного многообразия России, наличие общего и особенного в этнических культурах, формирует основу для умений использовать в профессиональной деятельности традиции и ценности культур. Изучение студентами специфики полиэтнического пространства России в годы обучения в вузе расширяет границы профессионализма с позиции культурной идентификации, что позволяет оценить возможности культур народов России в развитии социально-культурной сферы, сформировать технологическую основу организации культурных мероприятий с учётом этнокультурной специфики регионов. В этом контексте в качестве примера следует привести курсовые научные исследования студентов. Среди них проекты Е. Островской по организации выставок декоративно-прикладного искусства народов ХМАО в МАУК ЦК и Д «Магистраль» посвященных сохранению экологии и культуры народов Севера. Проект Воронцовой О. «Фестиваль дедов Морозов» в г. Новый Уренгой ЯНАО, целью которого было укрепление межэтнических связей и формирование культуры толерантности народов Ямала.

В-третьих, поликультурный подход позволяет привлечь потенциал этнокультурных организаций (национально-культурных центров и объединений, Домов народного творчества и Дружбы народов и др.) в учебно-воспитательном процессе вуза. Опыт межкультурного сотрудничества, приобретенный в вузе, дает будущим специалистам возможность сравнить элементы и структурные

единства иноэтнической культуры с традициями, обычаями и другими проявлениями своей собственной, что, в конечном счёте, позволяет сформировать у них чувство толерантности, так необходимое для жизни в новом российском измерении [5, с. 115]. В ежегодных научно-практических конференциях студенты делятся своими исследованиями полиэтнических регионов. Например, в 2019 году студентка 2 курса Е. Горбунова поделилась исследованием на тему «Деятельность телерадиокомпаний «Ямал-регион» по подготовке культурно-просветительской и образовательной документации». Студентка Е. Ульданова подвела итоги исследования по влиянию процессов глобализации на проблемы сохранения культурного наследия малых народов Севера.

Таким образом, в ходе учебного процесса в вузе поликультурный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования будущих менеджеров социально-культурной деятельности, охватывает:

Во-первых, знание основ традиционной культуры народов России, понимание – приоритетов в сохранении культурной самобытности (ментальности, традиций и обычаев, специфики традиционного природопользования), что позволит изучить традиционные и разработать современные технологии преемственности этнической культуры как управляемого социокультурного процесса. Преемственность как механизм передачи этнической культуры, можно рассматривать как закономерность жизни этноса и условие овладения молодёжью культурными традициями;

Во-вторых, владение технологиями этнонаправленной культуроохранительной деятельности в социально-культурных институтах обеспечивающее не только передачу (трансляцию) культуры от поколения к поколению, но и воспитание межкультурной толерантности, что способно обеспечить задачи этнокультурной безопасности в стране. Поликультурность в основе готовности будущих менеджеров к сотрудничеству с представителями национальных общественных движений и этнокультурных институтов способно обеспечить решение многих проблем национального развития. Этот процесс станет более эффективным, если его интегрировать с идеей управления и сотрудничества в освоении профессии – партисипацией.

Обращение к парадигме партисипации в системе профессиональной педагогики менеджеров сферы культуры, вызвано новыми требованиями и моделями общественного устройства в реформируемой России [6, с. 13]. Сегодня, очевидно, что национальную культурную политику как государственное решение должны поддерживать широкие слои общества и государственно-общественные структуры, к которым относятся национально-культурные объединения (ассоциации, этнокультурные центры, конгрессы народов и соотечественников и пр.). Они представляют социально-культурные институты, соединяющими государство и гражданское общество.

В связи с этим при подготовке менеджеров социально-культурной деятельности возрастает интерес к методам и формам партисипации, позволяющим реализовать демократическую модель управления, объединяющую специалистов разного уровня в решении вопросов реализации национальной культурной политики, и подготовке специалистов для этого процесса. К таким методам относится дидактический комплекс методик сотрудничества в учебном процессе, привлечение всех студентов к проектной деятельности, развитие методов групповой работы и др. Все коллективные усилия должны быть направлены на формирование партисипативного стиля будущего менеджера социально-культурной деятельности, заключающегося в воспитании активности и ответственности за порученное дело. Начиная со студенческого возраста, будущие специалисты должны вовлекаться в процессы освоения и реализации на практике идей и стратегий государственной национальной политики, использовать в процессе обучения уже имеющийся опыт этнического взаимодействия в регионах. Обучение в столичном вузе позволяет студентам познакомиться с деятельностью крупных региональных центров, занимающихся этнонациональными вопросами – Московским Домом национальностей, Всероссийским Домом народного творчества, Государственным этнографическим театром, театром «Ромэн» и др.

Расширение участия обучающихся в практической деятельности этнокультурных учреждений, занятия научной и творческой деятельностью по зданиям этноориентированных организаций позволяют уже на этом этапе профессионального становления осознать личную ответственность за судьбы культуры народов России.

К формам партисипации относится привлечение специалистов учреждений культуры к организации образовательного процесса в вузе. Партисипативность в образовательном процессе вуза предполагает:

- сотрудничество преподавателей, студентов и специалистов учреждений культуры по отбору этноориентированного содержания деятельности и разработке современных форм и методов применения его на практике. Такое взаимодействие позволяет более эффективно влиять на профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства;
- участие студентов в обсуждении и принятии решений по вопросам развития национально-культурных отношений между народами, через деятельность общественных объединений (национально-культурных центров, клубов, объединений и пр.);
- проведение научно-методических мероприятий по национально-культурным проблемам, проектирование новых этнокультурных объединений, разработка новых идей, технологий по развитию межнациональных отношений и т. д.

Применение идей партисипации в практике вуза позволяет повысить информированность студентов в области этнокультурной деятельности, программ и проектов по сохранению культурного многообразия в регионе, предупреждению межнациональных конфликтов, обеспечению национальной безопасности; более эффективно осознать варианты трудоустройства и механизмы профессионального роста; приобрести навыки реального сотрудничества со специалистами учреждений культуры и др. Все это послужит в будущем базисом для успешной профессиональной деятельности.

Примером партисипативности в Институте искусств и информационных технологий может служить организация социального партнерства преподаватель-студент-база практики. Среди основных задач такого сотрудничества является проектно-исследовательская деятельность – разработка качественно новых методов и

технологий этнокультурной деятельности, способствующих сохранению культуры и языка, формированию этнической идентичности и межкультурной толерантности населения. Студентами отрабатывается опыт проведения народных праздников, квестов, конкурсов народных мастеров (по жанрам), народных спортивных состязаний, экологических акций и др.

Таким образом, реализация полипарадигмального подхода позволяет определить перспективы социального партнерства, расширить возможность погружения в профессию будущему специалисту уже в вузе. Такой подход, основанный на интеграции поликультурного и партисипативного подходов, позволяет по-новому осмыслить вклад будущих менеджеров социально-культурной деятельности в реализацию государственной национальной политики, одним из направлений которой является сохранение культурного многообразия в России.

Библиографический список

1. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва, 1977.
2. Ярошенко Н.Н. *История и методология теории социально-культурной деятельности*. Москва, 2007.
3. Жаркова А.А. *Парадигмальный подход к развитию личности в условиях социально-культурной деятельности*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2011.
4. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Москва, 2012.
5. Солодухина Т.К., Солодухин В.И. Вклад этнокультурных объединений в гармонизацию межнациональных отношений. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2019; 1 (74).
6. Понеделькова М.А. *Партисипация управлением в системе высшего образования*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Москва, 2002.

References

1. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyucij*. Moskva, 1977.
2. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva, 2007.
3. Zharkova A.A. *Paradigmal'nyj podhod k razvitiyu lichnosti v usloviyah social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
4. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 «O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». Moskva, 2012.
5. Soloduhina T.K., Soloduhin V.I. Vklad 'etnokol'turnykh ob'edinenij v armonizaciyu mezhnacional'nyh otnoshenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2019; 1 (74).
6. Ponedelkova M.A. *Partisipatsiya upravleniem v sisteme vysshego obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 371.72

Zharkov A.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Culture of Russian Federation, Head of Department of Cultural and Leisure Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: kdd007@bk.ru

FROM SCIENTIFIC RESEARCH TO PRIORITY PROJECTS THAT CONTRIBUTE TO SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF RUSSIA. The article discusses research and priority projects that contribute to socio-cultural development of Russia. In conditions of leisure, a unique activity functions, which is not only a way of mastering fundamental values, but also a special quality of personality that determines the specifics of his life. The initial project of scientific research on pedagogy is a concept that a person is formed in a specific socio-cultural environment. The man is a bearer of personal traits in the socio-cultural process, implemented in the society. The problem of scientific research in pedagogy is the socio-cultural development of society. It is in the society that this process is multifaceted and multilevel.

Key words: scientific research, priority projects, social and cultural development of Russia.

А.Д. Жарков, д-р пед. наук, проф., академик Российской академии естественных наук, Заслуженный работник культуры Российской Федерации, зав. каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: kdd007@bk.ru

ОТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ К ПРИОРИТЕТНЫМ ПРОЕКТАМ, СПОСОБСТВУЮЩИМ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ РАЗВИТИЮ РОССИИ

В статье рассматриваются научные исследования и приоритетные проекты, способствующие социально-культурному развитию России. В условиях досуга функционирует уникальная деятельность, которая является не только способом освоения фундаментальных ценностей, но и особым качеством личности, определяющим специфику его жизнедеятельности. Исходным проектом научного исследования по педагогике становится концепция о том, что человек формируется в конкретной социально-культурной среде. Воспроизводится человек как носитель личностных свойств в социально-культурном процессе, реализуемом в социуме. Проблема научного исследования по педагогике – социально-культурное развитие социума. Именно в социуме этот процесс носит многоплановый и многоуровневый характер.

Ключевые слова: научное исследование, приоритетные проекты, социально-культурное развитие России.

Отечественные и зарубежные исследования по педагогике и психологии показали, что в основе развития человека лежит «специфическая воспроизводящая деятельность», благодаря которой он осваивает исторически обусловленные потребности, мотивы, интересы, досуговые предпочтения, способности, обеспечивающие возможность включения его в трудовую и общественную жизнь.

В условиях досуга функционирует уникальная деятельность, которая является не только способом освоения фундаментальных ценностей, но и особым качеством личности, определяющим специфику его жизнедеятельности. Основывается эта деятельность на принципиально новом типе активности, как носителе, способном субъективно преобразовывать действительность и самого человека.

Исходным проектом научного исследования по педагогике становится концепция о том, что человек формируется в конкретной социально-культурной среде. Воспроизводится человек, как носитель личностных свойств в социально-культурном процессе, реализуемом в социуме. Проблема научного исследования по педагогике – социально-культурное развитие социума. Именно в соци-

уме этот процесс носит многоплановый и многоуровневый характер. Поскольку социально-культурная деятельность оказывает на человека воздействие разными формами: индивидуальными и групповыми, то формулировка темы чрезвычайно важна. При формировании темы следует учитывать, что социально-культурная деятельность функционирует в сфере досуга.

Методологическое понятие досуга связано социальным временем, со свободой действий как универсалиями его наполнения духовной культурой, без внешнего целеполагания.

Методологическое основание научного исследования связано с социальной ситуацией, поэтому в каждом проекте научного исследования учреждения культуры создают оптимальные организационно-педагогические условия для реализации возможности самореализации личности, структурирования её времени и содержание его наполнения в соответствии со своими, интересами и ценностями, потребностями, мотивами, психологическими установками.

Анализ исследований показывает, как быстро изменяется смысл обыденных явлений и как может теряться их глубина и объёмность.

В жизни происходят значительные изменения, далеко не всегда в лучшую сторону, а в структуре досуга – тем более. Например, появилась тенденция возрастания затрат времени на просмотр телепередач. Увеличивается время пассивного отдыха, сокращается время на развитие человека.

В широком смысле социально-культурная деятельность есть часть каждого общества, структура которого состоит из социально-политической, социально-экономической и социально-культурной сферы.

В узком смысле социально-культурная деятельность есть совокупность форм, средств и методов целесообразного воздействия на сознание и поведение, действия и поступков людей, а также создания условий для трансляции и восприятия культурных ценностей.

Поэтому социально-культурная деятельность объединяет человека, общество и природу, помогая разрешить противоречия между природным и социальными началами в личности. В данной концепции человек предстает как эпицентр культуры, её высшая духовная ценность, обретая в социально-культурной деятельности свою духовную сущность, постигая культуру и творя её. Социально-культурная деятельность опирается на мощный фундамент отечественной педагогической науки, философии, культурологии, этики, эстетики и психологии, имея свою научную педагогическую специальность.

Методология социально-культурной деятельности – это совокупность методов, способная объединить «живую действительность в целом», и, прежде всего, «закон совпадения противоречий» и «закон всеобщей связи и единства мира».

В качестве общенаучных оснований методологии социально-культурной деятельности наиболее часто встречаются: аксиологический подход (ценностные ориентации); деятельностный подход (единство смысла и действия); личностно-ориентированный; дифференцированный подход (к различным категориям населения, а в клубных учреждениях к различным категориям населения, а в клубных учреждениях к различным типам аудиторий); интегрированный подход и т. д.

Влияние методологии социально-культурной деятельности проявляется как на теории, так и на практике в выборе проектирования новой модели Дома культуры, оптимизации разработки новых технологий, в функционировании процессов развития (дошкольный период) воспитания (школьный период) и формирования (студенческий период), то есть по возрастному, гендерному и профессиональному принципам.

Теории социально-культурной деятельности созданы на основе обобщения практики или специально организованной системы (объекта), на научной основе, обеспечивающей взаимодействие специалистов, их актива, общественных организаций и объединений: формальных и неформальных. Взаимодействие системы социально-культурного образования и клубных учреждений позволяет создать новый системный объект.

С научной точки зрения, при разработке нового модельного стандарта работы Дома культуры необходимо прежде всего изменить порядок расчёта нормативных затрат, принятых в сфере культуры на федеральном уровне. Поэтому учреждения культуры создают оптимальные организационно-педагогические условия для реализации возможностей самореализации личности, структурирования её времени и содержательное его наполнение в соответствии со своими идеалами, идеями, потребностями, мотивами, интересами и ценностями.

Русский язык как выражение культуры досуга показывает, что резко изменяется смысл обыденных явлений и как может теряться их глубина и объёмность. В досуге человек ищет то, что он не находит в процессе обучения и на работе. Одна из основополагающих функций социально-культурной деятельности – это объединение людей посредством универсалий, таких, как праздники, обрядовые формы, которые существуют со времён возникновения человеческого общества. Надо подчеркнуть, что смысловое содержание и эмоциональный фон обрядов, ритуалов и церемониалов коренным образом меняются.

Всемирно известными ежегодными праздниками являются государственные праздники в нашей стране. В настоящее время социокультурная ситуация в стране позволяет в научном исследовании проектировать новые формы досуга. Именно в социально-культурной деятельности сегодня собраны ведущие идеи, идеалы, ценности, гуманистические цели, смыслы жизни, личностные ориентации, которые реализуются в формах конкретного действия.

Социально-культурная деятельность есть собирательный образ различных видов и типов деятельности: преобразующей практики людей, их общественно-значимой активности, системы морально-этических норм, набора ценностей, регулирующих поведение людей. Сегодня отсутствие общественно-педагогического идеала в нашей стране стало одной из причин, затрудняющих педагогическое целенаправление. Здесь самое главное, надо понять, что смысл – сложная категория, которую легко интерпретировать. В первую очередь, надо опираться на педагогическую науку, и в качестве предмета и объекта избирать актуальные проблемы.

Именно в условиях досуга учёные могут предложить человеку на выбор концепции событийного ряда в «дорожной карте» жизни. Помогают людям в эффективном использовании досугового времени учреждения культуры. Событийный ряд способствует формированию взглядов через различные формы и методы деятельности учреждений культуры.

Рабочая гипотеза исследования социально-культурной деятельности заключается в следующем: возникшие проблемы связаны как с недостатком досу-

гового времени, так и с возрастающей конкуренцией между его видами, типами, формами, методами, средствами воздействия. Продолжается экспансия Интернета, ТВ, которые генерируют негатив зрителю всеми возможными формами.

Следующий этап подразумевает более активное исследование по совершенствованию сценарно-режиссерских технологий социально-культурной деятельности, которые способны создавать оптимальные условия для межличностного общения и оперативно реагировать на главные политические, экономические и культурные события в жизни страны и мира.

К другому основополагающему инновационному направлению можно отнести внедрение информационно-коммуникативных технологий, «оцифровки» музыкального наследия, социально-культурных программ, подключение всех клубных учреждений к Интернету и т. д.

Важнейшим условием для новой модели Домов культуры будет предоставление им прав юридического лица, особенно в сельских поселениях, где большинство учреждений культуры их не имеют. В конкретных регионах целесообразно укрупнение учреждений культуры с поселенческим на районный уровень.

Ярким примером новой формы социально-культурной деятельности является Бессмертный полк – это результат социально-культурной активности населения современной России на основе системы теоретических и организационно управленческих знаний о сфере самоорганизованного досуга и личностных гражданско патриотических качеств, проявившихся на мотивационно-потребностном уровне.

«Человек живёт в пространстве смыслов. Все и всяческие сущности, при всех их разнообразнейших различиях, едины в том, что являются продуктами смыслополагания. А то, что находится за пределами смыслополагания, не может быть даже предметом мышления, не говоря уже о дискурсивном анализе. Поэтому и культура, в сколь угодно широком её понимании, есть результат действия законов смыслообразования. Именно принадлежность к единому смысловому пространству объединяет повседневную жизнь отдельного человека и историческую практику, интеллектуальную рефлексии и бессознательную память социального коллектива, а так же, великое множество иных проявлений человеческой активности в сплошной континуум культуры» [1].

Деятельность учреждений культуры по патриотическому воспитанию наиболее полно насыщена смыслами, ориентированными на преобразование обыденного уровня сознания в научный. Здесь смыслотворчество упорядочено, смысл символизирует Победу в широком аспекте. Деятельность направлена на сохранение и трансляцию исторического опыта, и на этой основе для посетителей учреждений культуры строят систему ценностных ориентаций общества.

Одной из актуальнейших задач научных исследований по специальности 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности является создание новых территорий смыслов, где духовные ценности и интеллектуальный труд будут социализированы и востребованы экономистами, став профессиональным компонентом развития общества, активизации всех слоёв населения.

Сегодня стали всемирно известны «Теории смыслов». Первый формат был создан на базе молодёжных образовательных технологий Форума «Селигер» в 2015 году во Владимирской области на Клязьме. За три года здесь получили путёвку в профессию и жизнь свыше 3 тысяч человек.

Затем в 2014 году в Крыму на ещё более высоком уровне открылся форум «Таврида». «Таврида» была ориентирована прежде всего на творческую молодёжь. Только из Московского государственного института культуры в форум «Таврида» прошли подготовку 63 студента в 2015 году; 181 студент в 2016 году, 261 студент в 2017 году. В Калининграде создана территория смыслов «Балтийский Артек» и на острове «Итуруп» Курильской гряды».

Программа развивалась интенсивно, находясь под влиянием огромного духовного и эмоционального подъёма, вызванного отношением людей к этому событию как в нашей стране, так и во всех странах мира. Особую силу военного и эмоционального воздействия современному Празднику Победы придаёт такая новая форма социально-культурной деятельности, как «Бессмертный полк». Это теперь не только форма, акция, явление, но и общественное движение, признанное во всем мире. Только в России, по данным МВД, в 2019 году приняло участие 12 миллионов человек.

На наш взгляд, при всех проблемах драматизма, а иногда и трагизма в жизни на земле «Бессмертный полк» пробивает великое духовное начало. Именно здесь живёт историческая память, когда активность Отчества соединяется в данной форме социально-культурной деятельности. Эта форма позволяет возродить заложенное природой в человеке стремление к правде, сохранение духа предков через образ-воспоминание о них, эмоциональное обращение, к ним через историческую память. Здесь проявляется сила Духа как совокупность волевых черт человека, определяющих его способности и готовность противостоять трудностям, увлекающим и поглощающим людей интенсивным переживанием. «Бессмертный полк» становится главным эпицентром общепланетарного сознания, воспитания, нравственности общечеловеческого характера.

У каждого участника с его внутренними желаниями и потребностями проявляется сила Духа как совокупность волевых качеств человека, определяющих его способности и готовность противостоять трудностям, увлекающим и поглощающим людей интенсивным переживанием. Эта форма отражает многовековой

общечеловеческий опыт связи поколений. Возможно, и Владимир Владимирович Путин именно в этот день пришел к мысли о необходимости Нового Закона о культуре.

9 мая 2016 года в рядах «Бессмертного полка» появилась Наталья Владимировна Поклонская, известный политик из Крыма, депутат Государственной Думы, неожиданно вышла с иконой царя Николая II, мгновенно став кумиром монархов.

Советом Федерации был принят модельный Закон «О социально-культурной деятельности», который регулирует функционирование и развитие в странах СНГ социально-культурной деятельности как института гражданского общества:

закрепляет основы правового статуса субъектов этой деятельности и условия предоставления им государственной поддержки. Законодательство относительно социально-культурной деятельности в государствах – участниках СНГ основывается на национальных Конституциях, Международных договорах, настоящем Законе и других национальных законах о культуре.

На заседании Координационного совета по культуре при Минкультуры России Министр культуры РФ В.П. Мединский сказал: «Нужно разрабатывать новый модельный стандарт работы Дома культуры. Современная жизнь требует к их деятельности нового подхода, это не должен быть кружок по интересам, а место проведения культурного досуга».

Библиографический список

1. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. *Культура как система*. Москва, 2004.

References

1. Pelipenko A.A., Yakovenko I.G. *Kul'tura kak sistema*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 378

Khomutnikova E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru

Zhilcov A.I., student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: avika2040@gmail.com

Bagretsov D.N., leading researcher, Ural State Law University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: bagretsov75@yandex.ru

Kapitsky V.N., Ural State Law University, Ural State Agrarian Academy (Yekaterinburg, Russia), E-mail: agro-ural@mail.ru

KVN AS A FORM OF YOUTH LEISURE. The paper gives a detailed analysis of the basic definitions of leisure and its types. The article contains an analysis of works, in which the concept of leisure is given of such modern researchers as V. Valovik, A. Valovik, N. Tsybalyuk, I. Shevchuk. It also contains an analysis of leisure activities and the characteristics of KVN (Club of Fun and Resourceful) as a form of leisure activities for young people. The study of KVN as a form of leisure allows emphasizing its importance for today's youth. The practical part of the work is an analysis of a realized social project on the organization of a KVN school for high school students of the Kurgan Regional Lyceum, a boarding school for gifted children. The authors attribute KVN to the complex structure of leisure activities of young people, which consist of a set of activities.

Key words: youth, leisure, types of leisure, KVN (Club of Fun and Resourceful).

Е.А. Хомутникова, канд. филол. наук, доц. каф. «Социология, социальная работа и организация работы с молодежью», Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

А.И. Жильцов, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: avika2040@gmail.com

Д.Н. Багретсов, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник, Уральский государственный юридический университет, г. Екатеринбург, E-mail: bagretsov75@yandex.ru

В.Н. Капицкий, Уральский государственный юридический университет, Уральская государственная аграрная академия, г. Екатеринбург, E-mail: agro-ural@mail.ru

КВН КАК ФОРМА ДОСУГА МОЛОДЁЖИ

В статье даётся детальный разбор основных определений досуга и его видов. Содержится анализ работ, в которых даётся определение понятия «досуг» таких современных исследователей, как В. Валовик, А. Валовик, Н. Цимбалюк, И. Шевчук. В исследовании анализируются виды досуга и приводится характеристика КВН (Клуба веселых и находчивых) как формы досуга молодёжи. Изучение КВН как формы досуга позволяет подчеркнуть его значимость для современной молодёжи. Практическая часть работы представляет собой разбор реализованного социального проекта по организации школы КВН для старшеклассников Курганского областного лицея–интерната для одарённых детей. Авторы относят КВН к сложным по структуре досуговым занятиям молодёжи, которые состоят из комплекса мероприятий.

Ключевые слова: молодёжь, досуг, виды досуга, КВН (клуб веселых и находчивых).

Для современных молодых людей одна из важнейших ценностей – это досуг. Понятие «досуг» принято отождествлять с понятием «свободное время». Словосочетание «свободное время» впервые появилось в начале XX века в связи с повсеместной автоматизацией и сокращением нормы рабочего дня. В большинстве стран мира понятие «свободное время» заменяют понятием «досуг».

Существует очень много определений понятия «досуг». Психологи утверждают, что досуг – это социальная организация свободного времени. Социологи считают, что досуг – это возможность свободного выбора необязательной и не привычной деятельности [1].

Понятие досуг имеет несколько значений. Во-первых, досуг – это время, не занятое работой или учёбой, во-вторых, это отдельные моменты свободного времени и, в-третьих, это личные занятия в свободное, не рабочее время [2].

Исследователи В. Валовик и А. Валовик считают, что досуг – это свободное время человека, во время которого он по своему выбору занимается разнообразной деятельностью [3].

По мнению Н. Цимбалюк, досуг «является социокультурным резонатором изменений общей социальной системы и всех подсистем общества и является определенным отражением возможностей его развития, выявлением его жизнедеятельности. Оно дополняет представление о социальном образе общества, помогает понять степень его духовности и перспективности» [4].

По мысли исследователя И. Шевчука, досуг – это особая сфера социализации личности, в которой реализуются её интересы и потребности, личностные и

социальные амплуа, развивается активность, творческая инициатива, осуществляется поиск новых ценностных ориентиров путем свободного выбора видов деятельности [5].

В качестве рабочего определения в нашем исследовании, мы выбрали дефиницию И. Шевчука. Досуг является неотъемлемым и необходимым элементом образа жизни молодого человека, так как именно в данной сфере современная молодёжь имеет возможность для самореализации, свободы действия посредством выбора места и времени для его проведения. Поэтому организацию подобной деятельности необходимо рассматривать как основу реализации интересов личности, связанных с саморазвитием, самореализацией, общением.

Отсутствие организованного досуга влечет за собой ряд негативных последствий. К ним можно отнести:

- стихийную социализацию;
- отсутствие стимулов для самостоятельного поведения;
- усиление эгоцентрических тенденций и ориентаций формирующейся личности, что способствует формированию различных формы девиаций в молодёжной среде [5].

В исследованиях М.Г. Бушканец, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, И.А. Новикова, Э.В. Соколова, В.Я. Суртаева, Б.А. Титова, С.А. Шмакова делается акцент на том, что досуг выступает одним из главных факторов самосовершенствования, самовыражения, самореализации.

Досуг делят на несколько видов:

1) Отдых.

Этот вид досуга предназначен для восстановления затраченных во время работы сил. Отдых можно разделить на активный и пассивный.

2) Развлечения.

Это те виды деятельности, которые доставляют удовольствие. Такой вид досуга не восстанавливает силы, позволяет психические перезагрузиться. Например, просмотр кинофильма, игра в компьютерную игру.

3) Познавательная деятельность – это деятельность, во время которой человек получает информацию, влияющую на его психофизическое развитие.

Данный вид досуга носит целенаправленный, систематический характер. Он привлекает молодому человеку культурные ценности, помогает самоидентифицироваться, а также влияет на общее развитие.

4) Организация отдыха.

Это один из сложных видов досуга, так как организовать коллективный отдых – это включить человека в общую деятельность, соединить его личные интересы с интересами других людей.

5) Творчество.

Самый серьезный и значимый вид досуга, который рассчитан не на потребление, а на созидание культурных ценностей. Творчество является высшей формой проведения досуга. В свою очередь, творческий вид досуга также подразделяется на категории в зависимости от вида творчества:

- декоративно-прикладное (рукоделие, бисероплетение, patchwork, div и т. д.);
- художественное творчество (литературная деятельность, художественное творчество (живопись),
- музыкальное творчество,
- сценическое творчество (КВН, постановки, мюзиклы));
- техническое творчество (моделирование, конструирование, эксперименты).

Исследователь Г.А. Аванесова классифицирует досуг по сложности характера и строения. В этом случае можно выделить такие формы досуга как:

- одно несложное занятие, которое может состоять из ряда этапов и несходных между собой процедур – уход за домашними животными, просмотр телевизора, приготовление ужина;
- несколько относительно простых занятий, к которым субъект досуга может обращаться одновременно или поочередно, с перерывами;

- сложное по структуре досуговое занятие, которое в свою очередь может состоять из комплексных мероприятий, одновременно происходящих или следующих друг за другом [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что КВН (Клуб веселых и находчивых) – это активная форма досуга, которая состоит из комплекса мероприятий (мозговой штурм, репетиция, редакция, выступление), направленных на самореализацию, саморазвитие личности в творческой деятельности.

КВН как форму досуга можно представить в виде двух частей.

Первая часть – непосредственно игра и система лиг в игре. В КВН выделяют лиги официальные и неофициальные.

Неофициальные лиги – это, как правило, лиги на уровне города, вуза, школы.

Официальные лиги предусматривают строгую иерархию и подчиняются ТТО «АМиК».

Официальные лиги имеют следующую структуру:

- региональная лига,
- центральная лига,
- первая лига и – международная лига,
- премьер лига,
- высшая лига.

Вторая часть связана с подготовкой и обучением игре в КВН. В нашей работе мы остановимся более детально на этом аспекте КВН-движения.

С каждым годом игра КВН становится всё более популярной. И в настоящее время КВН является игрой, объединяющей миллионы людей в нашей стране и за рубежом.

Нами было проведено исследование, по результатам которого был реализован проект «Школа КВН». Представим полученные нами результаты.

На вопрос «Знаете ли вы, что такое КВН?» все респонденты ответили утвердительно.

На вопрос «Следите ли вы за КВН?» 74% учеников ответили утвердительно. 26% опрошенных отметили, что очень редко смотрят передачи клуба веселых и находчивых.

На вопрос «Как вы относитесь к КВН?» 39% респондентов ответили, что относятся нейтрально, 5% сказали, что им не нравится КВН, 28% указали, что КВН им нравится, 28% опрошенных играют в КВН.

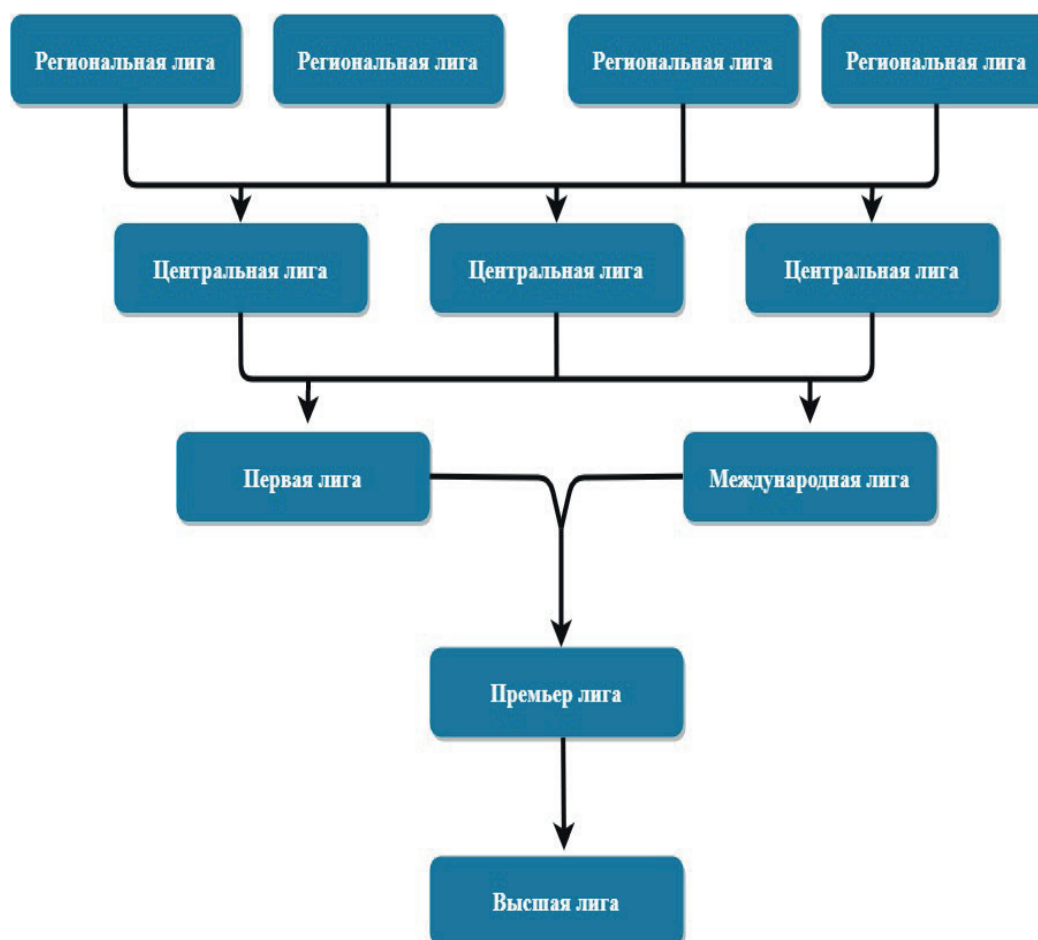


Рис. 1. Лиги КВН

На вопрос «Хотели бы вы принять участие в КВН?» 36% респондентов дали утвердительный ответ и 46% – хотели сами бы принять участие в игре, только 18% респондентов дали отрицательный ответ.

Итак, мы выяснили, что молодёжи данный проект интересен.

Цель проекта «Школа КВН» – организация досуга обучающихся ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей» путем проведения «Школы КВН в 2018 – 2019 учебном году».

Для достижения поставленной цели мы выделили ряд задач:

1. Исследовать проблемы, потребности, интересы обучающихся ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей» в сфере досуга.
2. Согласовать возможность реализации проекта на базе ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей».
3. Организовать участие экспертов в основном мероприятии проекта «Школа КВН».
4. Информировать обучающихся ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей» о проведении основного мероприятия проекта «Школа КВН».

5. Реализовать проект «Школа КВН».

6. Подвести итоги реализации проекта «Школа КВН».

В проекте приняли участия 39 обучающихся ГБОУ «Курганского областного лицей – интерната для одаренных детей» в возрасте 16 – 17 лет.

Проект предусматривал следующие этапы реализации.

Подготовительный этап длился с 01.09.2018 по 01.10.2018. На нём мы определили географию и целевую аудиторию проекта «Школа КВН», разработали анкету, направленную на исследование потребностей в досуге обучающихся лицей, провели ряд организационных встреч с представителями ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей» и привлеченными специалистами, разработали программу занятий.

Основной этап длился с 02.10.2018 по 01.05.2019. На нём мы организовали 16 занятий, 4 генеральных репетиции и 6 выступлений на играх команды КВН.

В качестве примера рассмотрим детально содержание некоторых занятий.

Занятие 1. «Основы создания шутки. Виды мозгового штурма. Основы игры в разминку».

На данном занятии мы рассмотрели понятие «шутка», рассмотрели виды мозгового штурма в КВНе, структуру шутки, виды шуток в КВНе на примере команд КВН участников МС КВН, а также изучили основы конкурса «Разминка».

Участники получили информацию об основных видах мозгового штурма, структуре и видах шуток, начали осваивать навык написания шуток, а также навык игры в «Разминку».

Занятие 2. «Команда КВН. Основы командного взаимодействия в КВН. Практика игры в «Разминку». Редактирование написанного материала».

На этом занятии мы рассмотрели состав и роли участников команды КВН. Изучили полномочия капитана команды, руководителя, звукооператора, администратора в команде КВН. Провели несколько упражнений на командообразование. Отредактировали материал, написанный командой. Провели конкурс «Разминка».

Участники узнали структуру команды КВН, полномочия членов команды КВН, продолжили оттачивать навык игры в «Разминку» и навык написания шуток.

Занятие 3. «Название, стиль, концепция команды КВН. Практика игры в разминку».

На данном занятии мы научили ребят придумывать название команды КВН, рассмотрели основные стили команд КВН на примере команд КВН участников МС КВН. Рассмотрели основные концепции команд КВН, определили название, стиль и концепции командам КВН ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей». Провели конкурс «Разминка».

Участники узнали, что такое концепция и стиль команды. На практике воспользовались методами мозгового штурма для придумывания названия команды КВН, продолжили оттачивать свои навыки игры в «Разминку».

Занятие 4. «Конкурс «Приветствие». Основы поведения на сцене. Редактура написанного материала. Практика игры в «Разминку».

На данном занятии мы рассмотрели основы конкурса «Приветствие». Обсудили с ребятами, какие шутки лучше использовать, в чем особенность структуры приветствия команд. На практике рассмотрели основы поведения на сцене и за кулисами, особенности работы с микрофоном, отредактировали написанный материал и провели конкурс «Разминка».

Занятие 5. «Конкурс «Биатлон». Основы актёрского мастерства. Практика игры в «Разминку» и «Биатлон».

На данное занятие мы пригласили эксперта и с его помощью рассмотрели основы конкурса «Биатлон», правила игры в «Биатлон», порядок шуток на этом конкурсе и его основные виды. В качестве практического занятия придумали вместе с ребятами шутки для «Биатлона» и рассмотрели основы актерского мастерства.

Участники узнали, что такое «Биатлон», научились основам актерского мастерства, продолжили оттачивать навык игры в «Разминку», познакомились с экспертом – участником команды КВН МС КВН.

Занятие 6. «Конкурс «Домашнее задание» и «СТЭМ». Работа с редактором. Редактирование написанного материала».

На данном занятии мы рассмотрели основы конкурсов «Домашнее задание» и «СТЭМ», особое внимание уделили правилам данных конкурсов и их особенностям. Изучили специфику работы с редакторами игр КВН. В качестве практического задания отредактировали написанный ребятами материал.

Участники узнали, как правильно построить работу с редактором и презентовать материал на редакции, продолжили оттачивать навык написания шуток.

Всего мы провели 16 занятий в рамках проекта «Школа КВН»

Заключительный этап проекта длился с 02.05.2019 по 30.05.2019. На нём мы подвели итоги основного мероприятия проекта с участниками – обучающимися ГБОУ «Курганский областной лицей – интернат для одаренных детей», а также с экспертами, приглашенными специалистами, с руководством ГБОУ «Курганский областной лицей–интернат для одаренных детей».

Таким образом, КВН представляет собой востребованный вид досуга молодёжи, который не теряет своей актуальности. Мы относим КВН к сложным по структуре досуговому занятиям молодёжи, которые состоят из комплекса мероприятий. При этом КВН принадлежит к активному виду досуга молодёжи и реализуется как художественное творчество.

Библиографический список

1. Рыбалова Т.В. *Развлекательно-досуговая деятельность: учебное пособие*. Тюмень: ТюмГУ, 2015.
2. *Большой толковый словарь русского языка*. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург, 2003.
3. Воловик А.Ф., Воловик В.А. *Педагогика досуга: учебник*. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
4. Цимбалюк Н.М. *Организация культурно-досуговой деятельности*. 2000.
5. Шевчук И.В. Педагогическая сущность досуга и досуговой деятельности. *Наука вчера, сегодня, завтра: сборник статей по материалам IX междунар. науч.-практ. конференции*. Новосибирск: СибАК, 2014; № 2(9).
6. Аванесова Г.А. *Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации*. Москва, 2006: 74 – 75.
7. Шевчук И.В. *Сущность понятий «досуг» и «досуговая деятельность»*. Уфа, 2016.

References

1. Rybalova T.V. *Razvlekatel'no-dosugovaya deyatel'nost': uchebnoe posobie*. Tyumen': TyumGU, 2015.
2. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg, 2003.
3. Volovik A.F., Volovik V.A. *Pedagogika dosuga: uchebnik*. Moskva: Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998.
4. Cimbalyuk N.M. *Organizaciya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. 2000.
5. Shevchuk I.V. *Pedagogicheskaya sushchnost' dosuga i dosugovoj deyatel'nosti. Nauka vchera, segodnya, zavtra: sbornik statej po materialam IX mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii*. Novosibirsk: SibAK, 2014; № 2(9).
6. Avanesova G.A. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': Teoriya i praktika organizacii*. Moskva, 2006: 74 – 75.
7. Shevchuk I.V. *Sushchnost' ponyatij «dosug» i «dosugovaya deyatel'nost'»*. Ufa, 2016.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 37.015.3

Kraynik V.L., Dr. of Sciences (Pedagogy), professor, Altay State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvikt@mail.ru

Diyanova R.T., senior teacher of the Department of pedagogy and psychology, Academy "Bolashak" (Karaganda, Kazakhstan), E-mail: rahat_dyanova@mail.ru

PEDAGOGY-A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF THE STUDY OF THE INDIVIDUAL CREATIVITY. The theoretical analysis of one of the most interesting and, at the same time, the most complex categories of pedagogy and psychology – the creativity of the individual. Such essential characteristics of this phenomenon as creativity, transformative activity, openness, sensitivity to the new, individuality, independence, non-standard, etc. Are revealed, it is established

that the necessary condition for the manifestation and development of creativity of the individual is a special environment, assuming the absence of strict regulation of activity and thinking, as well as the presence of a certain freedom of action. It is shown that the most important role in the realization of creative abilities of the individual is played by motivation. At the same time, internal motives are of priority importance, because they, first of all, have a positive impact on personal growth, self-development and create prerequisites for the launch of the mechanism of self-actualization of the individual.

Key words: creativity, personality, creativity of personality, creative environment, creative activity, creative personality.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

Р.Т. Дянова, ст. преп. кафедры педагогики и психологии Академии «Болашак», г. Караганда, E-mail: rahat_dyanova@mail.ru

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проведен теоретический анализ одной из наиболее интересных и, в то же время, наиболее сложных категорий педагогики и психологии – креативности личности. Раскрыты такие сущностные характеристики данного феномена как творческие способности, преобразовательная активность, открытость, чувствительность к новому, индивидуальность, самостоятельность, нестандартность и др. Установлено, что необходимым условием проявления и развития креативности личности является особая среда, предполагающая отсутствие строгой регламентации деятельности и мышления, а также наличие определенной свободы действий. Показано, что важнейшую роль в реализации креативных способностей личности играет мотивация. При этом приоритетное значение имеют внутренние мотивы, поскольку именно они, в первую очередь, положительно влияют на личностный рост, саморазвитие и создают предпосылки для запуска механизма самоактуализации личности.

Ключевые слова: креативность, творчество, личность, креативность личности, творческая среда, творческая деятельность, творческая личность.

Общая глобализация и интеграция национального образования в мировое образовательное пространство требуют более высокого качества профессиональной подготовки будущих педагогов, чья компетентность и творческая активность существенно влияют на уровень интеллектуального потенциала общества [1]. В современном быстро меняющемся мире креативность считается жизненно необходимой для учения, обучения и работы человека и людям постоянно необходимо думать по-новому. Проблемы, с которыми люди сталкиваются дома, в обществе, в стране, новы и трудны, и поэтому им необходимо думать креативно и дивергентно, чтобы решать эти проблемы.

Креативность является одной из важнейших общенаучных категорий, которая по настоящее время исследуется на философском, педагогическом, психологическом, социально-психологическом уровнях. С помощью креативности можно саморазвиваться, адаптироваться в новом изменяющемся мире. Креативность дает возможность развивать личностные качества, которые в дальнейшем благоприятствуют раскрытию способностей.

В психологической и педагогической науке понятие «креативность» переводится как «творчество» или, иногда, – как «творчество» и рассматривается как способность, отражающая свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, т.е. способность к творчеству; как потребностное поисково-преобразовательное отношение личности к действительности, которое проявляется в поисковой преобразовательной активности; как некоторая способность бессознательного творческого субъекта порождать множество моделей мира; как готовность к применению и развитию своих способностей.

Креативность не свойственна личности от рождения. Эта специфическая человеческая деятельность приводит к появлению нового, новаторского продукта. Клаус Урбан выделяет ряд способов проявления креативности: создание нового, необычного и неожиданного продукта, благодаря инсайту и сенситивности заданной проблемы; на основе и посредством тонкого, инсайтного, широкого восприятия существующих, доступных, открытых данных, а также открытого и целенаправленного поиска информации; посредством анализа, ориентированного на обработку и использование необычных ассоциаций и новых комбинаций данных, с помощью собственных широких исчерпывающих знаний и воображаемых элементов; при помощи синтеза, структуризации и объединения данных, элементов, структур в новый гештальт-решение; новый гештальт-решение, произведенный как продукт в продукте, который благодаря коммуникации может быть понят другими, будучи представлен непосредственно через органы чувств или через символическое представление, и оценен как имеющий смысл и значение [2].

Л.Б. Ермолаева-Томина рассматривает креативность как совокупность разнообразных способностей, каждая из которых может быть представлена в той или иной степени у той или иной индивидуальности, и выделяет следующие ее признаки: открытость опыту – чувствительность к новым проблемам; широту категоризации – отдаленность ассоциаций, широта ассоциативного ряда; беглость мышления – способность быстро переходить от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решения [3].

Особенности мышления, способствующие творческим достижениям, предложил Д. Гилфорд, где экспериментально обосновал перечни этих особенностей. Ж. Годфруа отмечает, что с раннего детства, в школе при обучении детей в основном используется конвергентное мышление, что в свою очередь не способствует развитию дивергентности, свойственной творческим личностям [4].

Некоторые исследователи признают, что по-настоящему творческого результата возможно добиться в том случае, если существует единство когнитивных способностей и соответствие матрицы мотивационных, личностных и ситу-

ационных характеристик. Так, среди личностных и мотивационных переменных, связанных с креативным поведением, креативным проявлением называют такие как самоуважение, настойчивость, высокий уровень энергии, широкий круг интересов, сенситивность к проблемам, любознательность, энтузиазм и глубина переживаний, предпочтение сложных или неопределенных замыслов и высокие эстетические ценности. Более глубоко рассматриваются такие уровни как функциональные аспекты креативного поведения, открытость опыту и нестандартность. Эти личностные факторы дают возможность образовывать индивидуальные структуры, в которых креативное поведение может найти наиболее полную реализацию. При этом креативность как динамически развивающаяся структура личности характеризуется своеобразием и целостной совокупностью следующих личностных особенностей: творческим потенциалом, творческой активностью, творческой направленностью, творческой индивидуальностью, инициативностью, импровизированностью.

Е.Л. Яковлева понимает под креативностью личностную характеристику, которая рассматривается не как определенный набор личностных черт, а то, как человек реализовывает собственную индивидуальность. Каждый человек оригинален, неподражаем, своей уникальностью вносит в мир что-то новое, необычное, такое, чего раньше не было. Поэтому проявление индивидуальности является творческим процессом. Характеристики креативности непредметны, то есть не предусматривают наличие продукта (материального или идеального), процессуальны, потому как креативность предполагает процесс проявления собственной индивидуальности [5].

В.Н. Дружинин предполагает, что креативность есть свойство, которое начинает активироваться тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для формирования креативности необходимы следующие условия: отсутствие образца регламентированного поведения; наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению; социальное подкрепление творческого поведения [6].

Креативность – является основой для открытий и новшеств. Считается, что креативность определяют два качества: новизна и полезность. Определения могут отличаться в зависимости от того, как исследователи трактуют креативность относительно креативной личности, креативного процесса, креативного продукта или креативной среды, а также в зависимости от теоретических перспектив самих исследователей.

Креативность как ценностная созидательная категория, являющаяся неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, выступает значительным ресурсом ее самоактуализации и выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний, сколько восприимчивостью, чувствительностью к новым идеям и склонностью менять устоявшиеся стереотипы. Это, в свою очередь, приводит к созданию нового, получению нестандартных, своеобразных и необычных решений жизненных проблем.

А. Маслоу считает, что личность имеет способность интегрировать, способность играть с интеграцией внутри себя и способность интегрировать все из среды своего существования. Степень креативности личности зависит от уровня ее внутренней интеграции. Именно внутреннее принятие позволяет самоактуализирующимся людям смело исследовать настоящую природу мира и делает их поведение более спонтанным, конгруэнтным (менее контролируемым, менее ингибированным, менее запланированным, менее подчиненным воле). Их мало интересуют мнения окружающих по поводу того, что они могут сказать что-то нето, либо могут выглядеть глупо или смешно. Они меньше боятся неприятия или насмешек и могут позволить себе преисполниться эмоциями [7].

Если мотивом творческой деятельности выступает в первую очередь удовольствие, получаемое от нее, а также личные интересы, люди склонны работать более креативно, чем в том случае, когда их мотивируют извне. Считается, что креативность является индивидуальным феноменом, тем не менее, она неизбежно приобретает черты социального процесса. Проявляя конструктивную креативность, личность зачастую склонна иметь способности систематизировать и организовывать не только свои усилия, но и чужие. Кроме того, креативность легче проявляется в той среде, в которой дается возможность допускать ошибки и снова пробовать осуществить данную деятельность, где сохраняется широта и разнообразие, стимулирующие творчество во всех его провокационных формах. При этом, необходимыми условиями развития креативности выступают психологическая безопасность, принятие, эмпатическое понимание и свобода от оценок, осуждения, а также климат психологической свободы, атмосферы дозволенности, открытости, игры и спонтанности.

Креативная среда является очень важной составляющей для развития креативности личности. На проявление креативности влияет отсутствие угрозы и принуждения от окружения. Если бы креативность могла возникнуть в результате принуждения или как продукт угрозы, соответственно в мире было бы больше креативности, но как мы видим по опыту, это приводит только к заторможенности, появлению повышенной осмторительности, боязни выражать свободно свои идеи, боязни спонтанности, конгруэнтности.

Рассматривая проблему креативности, многие ученые стоят перед выбором – считать ли креативность наследственной характеристикой лишь немногих людей или имманентным качеством, присущим любому субъекту в большей или меньшей степени. Последнее время в психологии ярко выражено мнение о том, что у всех людей есть способности к творчеству. Творческие способности в совокупности с личными качествами и присущим типом мышления составляют неповторимую индивидуальность человека.

С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Мотивация тесно связана с настойчивостью и умением доводить начатое дело до конца. Широко известно высказывание академика А.Н. Крылова о том, что во всяком практическом деле идея составляет от 2% до 5%, а остальные 95-98% – это исполнение. В этой связи возникает проблема поддержания мотивации на всех этапах деятельности, которая может быть решена только в том случае, если вся творческая деятельность будет проходить на высоком эмоциональном уровне.

Несомненно, креативность также зависит и от любознательности, открытости новшествам и готовности к риску. При этом одним из значимых параметров креативности является оригинальность. Если исходить из базовых представлений о креативности, то именно оригинальность следует считать ее центральным параметром: ведь производство новых идей (критерий новизны) служит важнейшим признаком креативного мышления. Однако, некоторые ученые считают, что оригинальные идеи нельзя рассматривать в отрыве от их полезности. Если оригинальные идеи рассматривать безотносительно к их прикладному значению, то сложно будет отделить креативные идеи от эксцентричных или шизофренических, которые, в свою очередь также могут быть оригинальными, но непродуктивными.

А. Кропли считает необходимым отличать подлинную креативность от псевдокреативности и квазикреативности. Псевдокреативность имеет признак новизны как следствие неконформизма и недостатка дисциплинированности, слепого неприятия того, что уже существует или просто желания неожиданно поставить дело «с ног на голову». Такого рода «новизна», по его мнению, не имеет никакого отношения к креативности. Квазикреативность содержит некоторые элементы подлинной креативности, например, высокий уровень фантазии. Однако в этом случае возникает проблема связи квазикреативности с реальностью [8].

Библиографический список

1. Крайник В.Л., Мандаева А.Е. Содержание процесса формирования психолого-педагогической ориентации студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4: 272 – 275.
2. Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе. *Иностранная психология*. 1999; № 11: 41 – 51.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. *Психология художественного творчества*. Москва, 2003.
4. Годфруа Ж. *Что такое психология?: В 2-х т.: Т. 1*. Москва, 2004.
5. Яковлева Е.Л., Фельдштейн Д.И. *Психология развития творческого потенциала личности*. Москва, 1997.
6. Дружинин В.Н. *Психологическая диагностика способностей: теоретические основы*. В 2 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 2000.
7. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 2013.
8. Кропли А. Распознавание творческого потенциала: оценка полезности тестов креативности. *Психология и школа*. 2011; № 4: 85 – 100.
9. Стернберг Р. *Практический интеллект*. Санкт-Петербург, 2002.
10. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*. 1981: V. 32: 439 – 476.

References

1. Krajnik V.L., Mandaeva A.E. Soderzhanie processa formirovaniya psihologo-pedagogicheskoy orientacii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4: 272 – 275.
2. Urban K.K. Pooschrenie i podderzhka kreativnosti v shkole. *Inostrannaya psihologiya*. 1999; № 11: 41 – 51.
3. Ermolaeva-Tomina L.B. *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva, 2003.
4. Godfrua Zh. *Chto takoe psihologiya?: V 2-h t.: T. 1*. Moskva, 2004.
5. Yakovleva E.L., Fel'dshtejn D.I. *Psihologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti*. Moskva, 1997.
6. Druzhinin V.N. *Psihologicheskaya diagnostika sposobnostej: teoreticheskie osnovy*. V 2 ch. Ch. 1. Ekaterinburg, 2000.

На основании сказанного выше можно признать, что в большинстве исследований под креативностью подразумевается некоторая совокупность мыслительных и личностных особенностей, способствующих становлению и проявлению творчества. На современном этапе развития психологии и педагогики нельзя считать устоявшимися как единое определение понятия «креативность», так и представление о системе структурных компонентов креативности.

По Р. Стернбергу, в творческих проявлениях личности можно выделить следующие факторы: интеллект как способность, приобретенные знания, мотивацию, внешнюю среду. При этом, основным фактором автор видит интеллект со следующими важными составляющими:

- синтетическая способность – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания;
- аналитическая способность – выявление идей, достойных дальнейшей разработки;
- практические способности – умение убеждать других в ценности идеи.

Если у индивида слишком развита аналитическая способность в ущерб двум другим, то он является блестящим критиком, но не творцом. Синтетическая способность, не подкрепленная аналитической практикой, порождает массу новых, но не обоснованных результатами исследований, бесполезных идей. Практическая способность без двух остальных может привести к продвижению недоброкачественных, но ярко презентованных публике идей [9].

Р. Стернберг провел исследование, в котором участвовали студенты-психологи, предварительно разделенные на две группы. Им читали в колледже один и тот же психологический курс, но в двух разных вариантах: со стимулированием творческого мышления и без такового. Оценивался результат, которого достигали студенты в зависимости от начального уровня креативности и типа обучения. Студенты, изначально обладавшие более высоким уровнем креативности, чаще генерировали собственные идеи, выдвигали разнообразные гипотезы в случае варьирования условий эксперимента и выборки, т.е. показали более высокие результаты в условиях творческого обучения, чем те, которые тоже обладали высокими показателями креативности, но обучались в обыкновенных условиях. Из этого можно сделать вывод о том, что для проявления креативности большую значимость имеет соответствующая творческая среда.

Подводя итог психолого-педагогического анализа феномена креативности личности, будет уместным привести ряд характерных обобщений, сделанных известными исследователями данной проблематики Ф. Барроном и Д. Харрингтоном:

1. Креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость новых подходов и новых продуктов. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.
2. Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности являются их оригинальность, состоятельность, валидность, адекватность задаче и еще одно свойство, которое может быть названо пригодностью – эстетической, экологической, обладающей правильной и оригинальной на данный момент формой.
3. Креативные продукты могут быть очень различны по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса, создание музыки, картины или поэмы, новой философской или религиозной системы, инновация в юриспруденции, свежее решение социальных проблем и мн. др.
4. Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации [10].

Добавим от себя, что важным моментом для выявления необходимости развития креативности является положение о том, что личность, которая реализует свою творческую активность, преимущественно руководствуется внутренними мотивами поведения и ориентируется, прежде всего, на собственный личностный рост, саморазвитие.

7. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, 2013.
8. Kropli A. Raspoznavanie tvorcheskogo potentsiala: ocenka poleznosti testov kreativnosti. *Psihologiya i shkola*. 2011; № 4: 85 – 100.
9. Sternberg R. *Prakticheskij intellekt*. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*. 1981: V. 32; 439 – 476.

Статья поступила в редакцию 17.05.2019

УДК 37:002

Kulish V.V., Cand. of Sciences (Sociology), Head of Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vitalii.kulish@mail.ru
Matveeva N.A., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Pro-Rector for Research and Innovation, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
 E-mail: matveeva_n_a@mail.ru

INFORMATION AND CULTURAL SPACE OF A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article is devoted to the theoretical and methodological study of the information and cultural space of a modern educational organization. In the course of the analysis of approaches, theories and individual scientific ideas, the concepts of "information and educational" and "information and cultural" space, "information and educational" and "information and communicative" environment of an educational organization are correlated. The characteristics of the information and cultural space of a modern educational organization and the factors of its formation are revealed. The content, structure and dynamics of changes in the information and cultural space of the educational organization are considered in connection with the components and indicators of the information culture of the subject of educational activity and information infrastructure, information resources and technologies.

Research work was supported by the grant of Russian Science Foundation No. 18-18-00047.

Key words: informational and cultural space, informational and educational environment, educational organization, informational culture, subject of educational activity, information infrastructure of educational organization.

В.В. Кулиш, канд. социол. наук, доц., зав. каф. социологии, политологии и экономики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: vitalii.kulish@mail.ru

Н.А. Матвеева, д-р социол. наук, проф., проректор по научной работе и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: matveeva_n_a@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Научно-исследовательская работа выполнена при поддержке гранта РНФ № 18-18-00047.

Статья посвящена теоретико-методологическому исследованию информационно-культурного пространства современной образовательной организации. В ходе анализа подходов, теорий и отдельных научных идей соотнесены понятия «информационно-образовательное» и «информационно-культурное» пространство, «информационно-образовательная» и «информационно-коммуникативная» среда образовательной организации. Выявлены характеристики информационно-культурного пространства современной образовательной организации и факторы его формирования. Содержание, структура и динамика изменений информационно-культурного пространства образовательной организации рассмотрены в связи с компонентами и показателями информационной культуры субъекта образовательной деятельности и информационной инфраструктуры, информационных ресурсов и технологий.

Ключевые слова: информационно-культурное пространство, информационно-образовательная среда, образовательная организация, информационная культура, субъект образовательной деятельности, информационная инфраструктура образовательной организации.

В современных науках категория «пространство» приобретает знаковый характер, поскольку с помощью её описываются различные «среды» как в физической протяженности, так и в их ментальной или виртуальной сущности. Особый статус актуальности категория «пространство» получает в социально-гуманитарных науках. От трактовки содержания данной категории зависит полнота и глубина описания социально-культурного явления или процесса, четкое определение их границ и характеристик. Именно категория пространства применима к описанию социальных феноменов, обладающих качествами протяженности, осмысленности и представительности. Важное место в понимании пространства в социально-гуманитарных науках занимает раскрытие закономерностей пространственного развития отдельных сфер жизни с учетом их многомерности и гетерогенности [1]. К таким относится информационное пространство.

Понятие «информационное пространство» в научной литературе имеет достаточно продолжительную историю развития и применения. Анализ целого ряда научных работ позволил выделить несколько его трактовок. Под информационным пространством понимается совокупность объектов, вступающих друг с другом в информационное взаимодействие, а также сами технологии, обеспечивающие это взаимодействие. Использование единого информационного пространства практически стирает географические и временные границы, обеспечивая «бесшовное» взаимодействие между всеми участниками информационного обмена [2].

Выделяют разные виды информационного пространства: глобальное, корпоративное, индивидуальное, образовательное и т.д. [3]. Акцентируя свое внимание на системе образования, отметим, что сегодня созданием информационного пространства занимается практически каждая образовательная организация. Однако, общепринятой трактовки и набора свойств, единых требований к структуре и содержанию информационного пространства не существует, а нормативные документы лишь увеличивают степень неопределенности. Критичность ситуации в системе образования нарастает, когда разные информационные пространства должны пересекаться и (или) использоваться совместно, что требует сопряженности многих их свойств и наличия универсальных требований к их построению.

Ключевым моментом для решения данной проблемы является включение в информационное пространство образовательной составляющей как неотъемлемой части его существования и основной задачи развития. Таким образом, в мас-

штабах организации понятие «информационное пространство образовательной организации» должно быть идентично понятию «информационно-образовательное пространство». Информационно-образовательное пространство является пространством осуществления личностных изменений людей в образовательных целях на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий. Их возрастающая роль в организации образовательной деятельности определяет актуальность задачи конструирования и структурирования информационно-образовательного пространства поселения, региона, страны в целом [4].

Понятие «информационно-образовательное пространство» в самом широком смысле слова применительно к функционированию и развитию образовательной организации можно поставить в один ряд с понятием «информационно-культурное пространство». Так, Е.О. Иванова и И.М. Осмоловская под информационно-образовательным пространством понимают неразрывное единство информации, средств ее хранения и производства, методов и технологий работы, обеспечивающих получение информации субъектами в целях образования [5]. М.В. Щербак рассматривает информационное образовательное пространство как совокупность технических, педагогических, методических, нормативных компонентов, обеспечивающих дополнительные условия развития различных компетенций учащихся [6]. Следовательно, вся деятельность образовательной организации направлена на формирование набора компетенций обучающихся, начиная от общекультурных и заканчивая профессиональными. С позиции системного анализа образовательной деятельности речь идет о формировании социального субъекта в широком антропологическом и культурологическом смысле. И тогда информационно-образовательное пространство его формирования не может быть ни каким иным, кроме как информационно-культурным.

Ещё одним, не менее важным вопросом, находящимся в плоскости научных дискуссий, является проблема соотношения понятий «информационно-культурное пространство» и «информационно-образовательная среда». С нашей точки зрения, понятие «информационно-культурное пространство» шире, чем понятие «информационно-образовательная среда». Информационно-культурное пространство должно максимально полно удовлетворять информационные потребности всех участников образовательного процесса. Информационно-куль-

турное пространство образовательной организации выполняет целый ряд функций: концентрирует потенциал лучших педагогических кадров и эффективных технических средств обучения; обеспечивает целенаправленное создание, взаимосвязанное развитие и последовательное внедрение авторских программ обучения; создает условия для того, чтобы обучающийся мог свободно знакомиться со всеми типами общих знаний и со специальными знаниями научных дисциплин, приобретая при этом необходимые практические навыки; организовывает разностороннее взаимодействие, обмен знаниями и мнениями и т.д. [7]. Все это предполагает существование различных информационно-образовательных сред.

Обращаясь к характеристикам информационно-образовательной среды конкретной образовательной организации, в частности, вуза, Б.Т. Укуев определяет информационную среду как «объединение сетевой инфраструктуры, корпоративных данных, программ и пользователей среды» [8], а В.И. Сафонов как «комплекс информационных образовательных ресурсов с необходимым методическим, технологическим и техническим обеспечением, реализующий на современном уровне функции не только обучения, но и управления процессом образования и его качеством» [9]. Исследователи четко указывают на содержание информационной среды, где основными её элементами выступают «инфраструктура» и «информационные ресурсы».

С определенной степенью допущения информационно-образовательную среду можно назвать «оболочкой», формой информационно-культурного пространства образовательной организации. Информационно-культурное пространство образовательной организации может располагаться в одной или нескольких информационно-образовательных средах. Например, в педагогическом вузе может быть создана открытая саморазвивающаяся информационно-образовательная среда, которая представляет собой специальным образом организованное пространство, аккумулирующее условия и возможности для развития и реализации человеком своего потенциала в будущей педагогической деятельности и получения ценного профессионального опыта [10].

В рамках изучения информационной среды исследователи выделяют *информационно-коммуникативную* среду, понимая её как системно организованную совокупность информационного, организационного, методического, технического и программного обеспечения, которая способствует возникновению и развитию информационно-учебного взаимодействия между субъектами среды с целью профессионального и личностного развития [11]. Ресурсы информационно-коммуникативной среды могут обеспечить целый ряд потребностей субъекта образования: доступность получения и обмена знаниями и информацией; комплексная поддержка процесса профессиональной подготовки, научных исследований, инновационной деятельности, защиты информации; создание распределенной базы данных, включая мультимедийные и дистанционные технологии обучения; открытый доступ к образовательным ресурсам региональных центров информатизации и центров информационных технологий; развитие геоинформационных систем в образовании [11]. Информационно-коммуникативная среда является обязательной составляющей информационно-образовательной среды современной образовательной организации.

Подводя итог сопоставительного анализа понятий «*информационно-образовательное, информационно-культурное пространство*» и «*информационно-образовательная, информационно-коммуникативная среда*», отметим, что информационно-образовательная среда, включающая коммуникативную составляющую, представляет собой комплекс определенных условий для активизации субъектов образовательной деятельности, обозначения рамок и содержательной наполненности информационно-культурного пространства образовательной организации. Информационно-образовательная среда является способом организации информационно-культурного пространства образовательной организации и системы образования в целом.

В процессе формирования информационно-культурного пространства современной образовательной организации требуются решения целый ряд социально-педагогических задач: управление информационными потоками, развитие личностных смыслов присутствия в информационно-культурном пространстве, присвоение нравственной информации обучающимися и др. Их решение связано с определенными трудностями. Так, например, в результате проведенного В.А. Новиковой исследования были выявлены противоречия, на наш взгляд, влияющие на содержание и структуру информационно-культурного пространства образовательной организации [12]:

- между увеличивающейся доступностью всевозможной информации по разным областям знания и процессом ее обесценивания, когда знания лишаются личностных смыслов, что происходит в силу разрозненности больших объемов информации, ее частой противоречивости и незавершенности;
- между лавинообразным ростом информации и некоторой ограниченностью возможностей учебного процесса в вузе адекватно реагировать на это явление, что обусловлено, прежде всего, временными рамками, психофизиологическими особенностями субъектов учебного процесса, распространенностью устоявшихся традиционных педагогических технологий, недостаточным использованием возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для обогащения образовательного процесса соответствующими техническими средствами;
- между потребностями общества в специалисте с высоким уровнем ин-

формационной профессиональной культуры и недостаточным использованием ресурсов информационного пространства вуза в ее формировании;

- между традиционной ориентацией учебного процесса на передачу информации от преподавателя к студенту и недостаточной готовностью студента к самостоятельному, целенаправленному, систематическому поиску новых знаний;
- между дидактическими возможностями информационных и коммуникационных технологий, реализуемых в образовательном процессе вуза, и недостаточным уровнем их интеграции в учебно-воспитательную деятельность, активизирующую внутренние резервы саморазвития личности;
- между активным развитием информационной инфраструктуры вузов и низкой степенью включенности студентов и преподавателей в процесс эффективного использования ресурсов информационного образовательного пространства [12].

Выявленные противоречия характерны не только для образовательных организаций высшего образования. Они отражают общую тенденцию взаимодействия субъектов образования с информацией на каждой ступени образования. Для их решения применим *информологический подход* [13]. С позиции информологического подхода культурно-информационное пространство образовательной организации рассматривается как открытая система, где имеются педагогически упорядоченные и неупорядоченные источники получения и потоки информации, порождаются факторы информационного взаимодействия, возникают его закономерности и принципы.

Следуя этому подходу, важно понимать взаимообусловленность информационно-образовательного пространства образовательной организации с процессом формирования информационной культуры социального субъекта образования. Развивая идеи теории социальной инерции образования, разработанной Н.А. Матвеевой [14], заметим, что позиция субъекта образовательной деятельности, его включенности в информационно-культурное пространство во многом задана инерционностью системы. Сегодня она следует современным требованиям, содержащимся в профессиональном стандарте педагога и стандарте среднего или высшего образования. Например, в стандартах содержатся требования о необходимости владения основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, владения компьютером, интернетом, другими информационно-компьютерными технологиями, умения анализировать информацию интернета, СМИ, применять современные информационные методы и ИКТ-технологии в педагогической деятельности и т.д. [15, 16]. В таком случае, с одной стороны, субъект образовательной деятельности должен следовать требованиям заданной информационно-образовательной среды. С другой, – его активность, способность действовать в информационно-культурном пространстве образовательной организации определяется уровнем сформированности его информационной культуры. И информационно-образовательная среда образовательной организации – далеко не единственный фактор формирования информационной культуры обучающегося.

Социологический подход к пониманию человека как субъекта, носителя информационной культуры, предполагает социальное измерение следующих его характеристик: умение пользоваться современными средствами извлечения, обработки и систематизации знаний; понимание сущности и роли информационных процессов в природе и обществе; владение навыками применения информационного подхода в анализе объектов и явлений в обществе; способность работать с различными источниками информации; владение основами аналитико-синтетической переработки информации [17, 18]. С нашей точки зрения, *информационная культура* – это способность общества, социальной организации, социальной общности, личности эффективно использовать информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций, а также применять для этих целей передовые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий.

Информационная культура субъекта образовательной деятельности (обучающегося и учителя) выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и социальных установок для взаимодействия с информационно-образовательной средой в информационно-культурном пространстве образовательной организации. Основными компонентами и показателями информационной культуры субъекта образовательной деятельности являются:

- *когнитивный компонент* включает качественные и количественные характеристики информированности. Его показателями являются информационное мировоззрение, информационный стиль мышления, информационная компетентность;
- *мотивационно-ценностный компонент* характеризуется умениями оценивать и контролировать собственную информационную деятельность. Его показателями являются степень осознания личных информационных потребностей; развитая мотивация к получению и обмену информацией;
- *деятельностно-практический компонент* проявляется в поиске и актуализации информации и способности ее использовать в новых ситуациях. Этот компонент предполагает наличие системы конкретно-практических умений и навыков использования источников информации. Показателями этого компонента являются информационное поведение, технологическая готовность, познавательная активность, знание информационной этики.

Таким образом, формирование информационно-культурного пространства образовательной организации находится в прямой связи с формированием ин-

формационной культуры субъекта образовательной деятельности. Информационная культура субъекта образовательной деятельности задаёт динамичность и протяжённость информационно-культурного пространства образовательной организации, позволяет смещать и раздвигать рамки общекультурных и профессиональных линий его содержания, изменять его информационно-образовательную среду.

Вместе с тем, на качество информационно-культурного пространства образовательной организации влияет уровень развития социокультурного и социально-экономического пространства территории, на которой расположена организация. Речь идёт, в первую очередь, о культурно-образовательном пространстве региона, под которым понимается «организованная целостность, в которой ключевыми компонентами выступают сферы культуры и образования, актуализирующие и транслирующие смыслы, созданные в процессе человеческой деятельности в регионе, определяющие идентичность жителей и их образ жизни» [19, с. 29]. Исследователи также указывают и на обратное влияние этих процессов: формированию единого информационно-культурного пространства региона способствуют процессы информатизации учреждений образования и культуры, скорость информационного обмена [20, 21].

Наряду с уровнем развития территории в процессе формирования информационно-культурного пространства образовательной организации необходимо учитывать такие факторы, как «расположение образовательной организации по отношению к информационным центрам», «доступность интернет-ресурсов для большого количества пользователей (обучающихся, педагогов, родителей)», «перемещение реальных мероприятий в виртуальные (научно-методические и практические конференции)», «количество обучающихся, охваченных дистанционным образованием». Таким образом, социально-культурная и образовательная политика региона, его информационная инфраструктура, а также степень интегрированности населения в информационно-культурное пространство территории является внешним комплексным фактором, влияющим на характеристики информационно-культурного пространства образовательной организации.

Обобщая, можно выделить несколько групп факторов, которые оказывают существенное влияние на формирование информационно-культурного пространства образовательной организации:

- *глобальные* (мировые информационно-коммуникационные сети и представленные в них ресурсы культуры и образования различных стран и народов);
- *национально-государственные* (информационная, образовательная и национально-культурная политика государства, определяющая основы жизнедеятельности населения);
- *локальные* (коллективы организаций, детская и молодежная субкультура, семья).

Под воздействием этих факторов современное информационно-культурное пространство образовательной организации стремительно меняется. Это требует постоянных изменений в информационной инфраструктуре образовательной организации и в целом системы образования. Изменения касаются всех элементов и функций информационной инфраструктуры.

Информационная инфраструктура – это совокупность информационных технологий, аппаратных и программных средств, средств связи и телекоммуникаций на базе бизнес-процессов в организации [22]. Инфраструктура состоит из следующих элементов: компьютеры и серверы; программное обеспечение серверов и рабочих станций; данные и средства хранения данных; оргтехника (принтеры, копии, факс аппараты, сканеры); сети передачи данных, телефонные сети; активное и пассивное сетевое оборудование (маршрутизаторы, коммутаторы, структурированные кабельные сети); телефонные станции и пр.

Информационная инфраструктура образовательной организации выполняет следующие функции: сбор и регистрацию информационных ресурсов; хранение информационных ресурсов; актуализацию информационных ресурсов; обработку информационных ресурсов; предоставление информационных ресурсов пользователям. В контексте анализа информационно-культурного пространства образовательной организации согласимся с Е.Ю. Аншуковой: «Информационная инфраструктура выступает в качестве системы организационных структур, которые обеспечивают функционирование и развитие информационного пространства системы образования и средств информационного взаимодействия» [22, с. 192].

В образовательной организации, ориентированной на развитие своего информационно-культурного пространства, наряду с информационной инфраструктурой динамично должны развиваться и информационные ресурсы. *Информационные ресурсы* – это не только электронные документы или информация на электронных носителях. Они включают также обычные документы, коллекции документов, документы и массивы документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других информационных системах) [23]. Информационные образовательные ресурсы являются основой для создания информационных образовательных продуктов и образовательных услуг.

И, следовательно, их развитие оказывает влияние на качество информационно-культурного пространства образовательной организации.

Информационно-культурное пространство образовательной организации постоянно должно наполняться новыми информационными технологиями. *Информационно-коммуникационные технологии* можно рассматривать как средство доступа к учебной информации, ее доставки и хранения, а также как средство, через которое осуществляется учебный диалог [24]. Информационные технологии приносят возможность и необходимость изменения самой модели учебного процесса в образовательной организации: переход от репродуктивного обучения к креативному, интерактивному. В большинстве современных образовательных организаций в основе инновационных методов обучения лежат информационные технологии (в современном понимании, то же, что и компьютерные [25]). Они помогают формировать творческий, инновационный подход к социальной деятельности, развивать самостоятельность мышления, умение принимать оптимальные решения. Таким образом, информационные технологии обеспечивают в рамках информационно-культурного пространства образовательной организации ещё и возможности для её инновационного развития.

Вместе с тем, несмотря на тенденцию усиления роли информационных технологий в деятельности образовательных организаций, Е.А. Шуклина указывает на некоторые риски, связанные с потерей или ослаблением взаимодействия обучающихся с образовательным учреждением и педагогами вследствие использования информационных технологий. Тенденция заключается в следующем: «Система образования будет стремиться к совершенствованию своих технологий и взаимодействия педагогов с учащимися, чтобы последние чувствовали себя комфортнее в общении с преподавателями, чем в самообразовании. Но объективные тенденции усиления возможностей самообразования будут и далее пробивать себе дорогу, индивид всё чаще будет прибегать к самообразованию, чем к взаимодействию с образовательным учреждением и его педагогами. Так общественные предпосылки развития образования совпадут с индивидуальными личностными потребностями людей в усилении самообразования» [26]. В качестве проблемы остаётся вопрос «Как будет трансформироваться информационно-культурное пространство образовательной организации?», а также «За счёт каких социальных механизмов будет обеспечено её сохранение и дальнейшее развитие?».

Обобщая анализ подходов, теорий и отдельных научных идей в отношении изучения информационно-культурного пространства образовательной организации, обозначим выявленные его характеристики и дадим авторское понимание сущности этого феномена.

Информационно-культурное пространство образовательной организации является необходимым условием развития социального субъекта образования и системы образования в целом.

Способом существования информационно-культурного пространства образовательной организации является единая или множественная информационно-образовательная среда.

Определяющим показателем качества информационно-культурного пространства образовательной организации является уровень сформированности информационной культуры субъекта образовательной деятельности, которая одновременно может выступать как результат и предпосылка освоения информационно-культурного пространства образовательной организации.

Характеристики информационно-культурного пространства образовательной организации определяются во многом влиянием внешней (глобальной, национально-государственной, локальной) информационной среды, а также обусловлены уровнем социально-культурного и социально-экономического развития территории, на которой расположена организация.

В структуру информационно-культурного пространства входят информационная инфраструктура, информационные ресурсы и технологии, которые выступают в качестве средства коммуникации социальных субъектов, а также обеспечивают возможности для инновационного развития образовательной организации и системы образования в целом.

Содержание информационно-культурного пространства образовательной организации определяется характером основной социальной деятельности – образовательной и типом взаимодействия основных социальных субъектов образования (обучающегося и учителя).

Таким образом, под информационно-культурным пространством современной образовательной организации мы понимаем открытую, динамичную систему постоянно изменяющихся информационных и социально-культурных процессов, объёмов и направленности информационных потоков, их стихийных и организованных источников, а также средств, методов и технологий хранения и воспроизводства информации, обеспечивающих способность и возможность субъекта образовательной деятельности потреблять, присваивать, распределять, владеть, пользоваться и распоряжаться информацией в целях формирования социального субъекта всех сфер жизнедеятельности человека и общества и обеспечения устойчивого развития образовательной организации и системы образования в целом.

Библиографический список

1. Мурзина И.Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал. Монография. М.: Издательство Перо, 2014.
2. Заславский А.А. Направления развития информационного пространства образовательной организации для повышения эффективности внутреннего управления // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 1 (39): 76 – 82.

3. Зиндер Е.З. Информационные пространства: генезис требований к фундаментальным свойствам // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014; № 10: 885 – 896.
4. Подяконова А.С., Васина Л.В. Проблемы развития единого информационно-образовательного пространства в рамках функционирования официальных сайтов системы образования Челябинской области // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2017; № 1 (2): 30 – 36.
5. Иванова Е.О. Дидактика в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская // Педагогика, 2009; № 10: 8 – 15.
6. Щербак М.В. Критерии внедрения информационного образовательного пространства образовательной организации // International Journal of Open Information Technologies. 2015; Т. 3, № 5: 20 – 26.
7. Койвунен А.В. Информационное пространство образовательных организаций среднего общего образования // XX юбилейные царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. 2016; 77 – 80.
8. Укуев Б.Т. Модели создания информационной базы учебного заведения на основе интегрированной среды // Наука и инновационные технологии. 2017; Т. 3, № 2 (3): 5 – 8.
9. Сафонов В.И. Организация информационного взаимодействия в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2013; № 1: 48 – 52.
10. Машченко М.В. Информационно-образовательная среда для подготовки будущих учителей // Наука и перспективы. 2017; № 2: 90 – 95.
11. Глузман Н.А. Организация и функционирование информационно-коммуникационной среды в современном образовательном пространстве // Фундаментальные и прикладные науки сегодня. Материалы XI международной научно-практической конференции. 2017; 30 – 33.
12. Новикова В.А. Формирование информационного пространства вуза: направления и перспективы / В.А. Новикова // Информатика и образование. 2008; № 1: 116 – 117.
13. Гладченкова Н.Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: Автореф. дисс. канд. пед. наук. / Н.Н. Гладченкова. Ростов-на-Дону, 2001.
14. Матвеева Н.А. Информационность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования): монография / Н.А. Матвеева. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
15. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Available at: <https://минобрнауки.рф/документы/924>
16. Профессиональный стандарт педагога. Available at: [https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15 Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15%20Профстандарт_педагога_(проект).pdf)
17. Белов А.В. Информационное общество и информационная культура в России: к постановке проблемы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2009; № 1: 198 – 202.
18. Григорьев А.Н. Информационная культура в образовательной деятельности высшей школы МВД // М.: Вестник РУДН, 2010. Available at: http://ido.rudn.ru/vestnik/2010/2010_2/13.pdf
19. Олефир С.В. Информационно-образовательное пространство для детей и подростков: принципы формирования // Фундаментальные исследования. 2013; № 8-2: 459 – 463. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943>
20. Шишкина О.В. Информационно-познавательное пространство как фактор профессионального самоопределения старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. 2014; № 3: Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13120>
21. Журавлева И.А. Управление региональными образовательными системами: учеб. пособие / И.А. Журавлева. ЭВК. Иркутск: Оттиск, 2013.
22. Аншукова Е.Ю. Об организации единого информационно-образовательного пространства в ДОО в условиях введения ФГОС ДО // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016; № 9: 191 – 197.
23. Павлов А.И. Информационные ресурсы в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2014; № 5-1: 74 – 77. Available at: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=5630>
24. Казакова М.Н. Информационно-коммуникативные технологии в организации образовательного процесса // Исследовательский потенциал молодых учёных: взгляд в будущее. Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, молодых учёных и магистрантов. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2012: 67 – 68.
25. Жердева С.А. Организация образовательного процесса на основе эффективного использования современных информационных технологий // Инвестиции, строительство, недвижимость как материальный базис модернизации и инновационного развития экономики. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Под. ред. Т.Ю. Овсянниковой, И.Р. Салагор. 2016: 104 – 106.
26. Осипов А.М. Современная социология образования: учебное пособие. НовГУ имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2016.

References

1. Murzina I.Ya. Regional'noe kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo: struktura, funkci, sociokul'turnyj potencial. Monografiya. M.: Izdatel'stvo Pero, 2014.
2. Zaslavskij A.A. Napravleniya razvitiya informacionnogo prostranstva obrazovatel'noj organizacii dlya povysheniya effektivnosti vnutrennego upravleniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2017. № 1 (39): 76 – 82.
3. Zinder E.Z. Informacionnye prostranstva: genezis trebovanij k fundamental'nym svojstvam // Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie. 2014; № 10: 885 – 896.
4. Podyakonova A.S., Vasina L.V. Problemy razvitiya edinogo informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva v ramkah funkcionirovaniya oficial'nyh sajtov sistemy obrazovaniya Chelyabinskoy oblasti // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. 2017; № 1 (2): 30 – 36.
5. Ivanova E.O. Didaktika v informacionnom obschestve / E.O. Ivanova, I.M. Osmolovskaya // Pedagogika, 2009; № 10: 8 – 15.
6. Scherbakova M.V. Kriterii vnedreniya informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva obrazovatel'noj organizacii // International Journal of Open Information Technologies. 2015; Т. 3, № 5: 20 – 26.
7. Kojvunen A.V. Informacionnoe prostranstvo obrazovatel'nyh organizacij srednego obshego obrazovaniya // XX yubileynye carskose'lskie chteniya. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2016; 77 – 80.
8. Ukuiev B.T. Modeli sozdaniya informacionnoj bazy uchebnogo zavedeniya na osnove integrirovannoj sredy // Nauka i innovacionnye tehnologii. 2017; Т. 3, № 2 (3): 5 – 8.
9. Safonov V.I. Organizaciya informacionnogo vzaimodejstviya v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii <<https://elibrary.ru/contents.asp?id=33822014>>. 2013; № 1 <<https://elibrary.ru/contents.asp?id=33822014&selid=18883862>>: 48 – 52.
10. Maschenko M.V. Informacionno-obrazovatel'naya sreda dlya podgotovki buduschih uchitelej // Nauka i perspektivy. 2017; № 2: 90 – 95.
11. Gluzman N.A. Organizaciya i funkcionirovaniye informacionno-kommunikacionnoj sredy v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Fundamental'nye i prikladnye nauki segodnya. Materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2017; 30 – 33.
12. Novikova V.A. Formirovaniye informacionnogo prostranstva vuza: napravleniya i perspektivy / V.A. Novikova // Informatika i obrazovanie. 2008; № 1: 116 – 117.
13. Gladchenkova N.N. Kul'turno-informacionnoe prostranstvo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak sreda stanovleniya npravstvennogo opyta lichnosti: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. / N.N. Gladchenkova. Rostov-na-Donu, 2001.
14. Matveeva N.A. Inercionnost' sistemy obrazovaniya v Rossii (teoriya, metodologiya i opyt sociologicheskogo issledovaniya): monografiya / N.A. Matveeva. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 2004.
15. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Available at: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/924>
16. Professional'nyj standart pedagoga. Available at: [https://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15 Profstandart_pedagoga_\(proekt\).pdf](https://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15%20Profstandart_pedagoga_(proekt).pdf) <[https://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15 Profstandart_pedagoga_\(proekt\).pdf](https://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15%20Profstandart_pedagoga_(proekt).pdf)>
17. Belov A.V. Informacionnoe obschestvo i informacionnaya kul'tura v Rossii: k postanovke problemy // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sociologiya i social'nye tehnologii. 2009; № 1: 198 – 202.
18. Grigor'ev A.N. Informacionnaya kul'tura v obrazovatel'noj deyatel'nosti vysshej shkoly MVD // M.: Vestnik RUDN, 2010. Available at: http://ido.rudn.ru/vestnik/2010/2010_2/13.pdf
19. Olefir S.V. Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo dlya detej i podrostkov: principy formirovaniya // Fundamental'nye issledovaniya. 2013; № 8-2: 459 – 463. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943>
20. Shishkina O.V. Informacionno-poznavatel'noe prostranstvo kak faktor professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014; № 3: Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13120>
21. Zhuravleva I.A. Upravleniye regional'nymi obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posobie / I.A. Zhuravleva. "EVK. Irkutsk: Ottisk, 2013.
22. Anshukova E.Yu. Ob organizacii edinogo informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva v DOO v usloviyah vvedeniya FGOS DO // Sborniki konferencij NIC Sociosfera. 2016; № 9: 191 – 197.
23. Pavlov A.I. Informacionnye resursy v obrazovanii // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2014; № 5-1: 74 – 77. Available at: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=5630>
24. Kazakova M.N. Informacionno-kommunikativnye tehnologii v organizacii obrazovatel'nogo processa // Issledovatel'skij potencial molodyh uchennyh: vzglyad v buduschee. Sbornik materialov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii aspirantov, soiskatelej, molodyh uchennyh i magistrantov. Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. L.N. Tolstogo. 2012: 67 – 68.
25. Zherdeva S.A. Organizaciya obrazovatel'nogo processa na osnove effektivnogo ispol'zovaniya sovremennyh informacionnyh tehnologii // Investicii, stroitel'stvo, nedvizhimost' kak material'nyj bazis modernizacii i innovacionnogo razvitiya ekonomiki. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod. red. T.Yu. Ovsyannikovoj, I.R. Salagor. 2016: 104 – 106.
26. Osipov A.M. Sovremennaya sociologiya obrazovaniya: uchebnoe posobie. NovGU imeni Yaroslava Mudrogo. Velikij Novgorod, 2016.

Статья поступила в редакцию 21.05.2019

Gontar O.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Siberian Federal University, (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: oksana-gontar@mail.ru

Romanova S.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: romansp.ru@mail.ru

Kraynik V.L., Dr. of Sciences (Pedagogy), professor, Altay State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvictor@mail.ru

ASSESSMENT OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF THE SPECIALIST IN THE PROCESS OF ITS EDUCATION AT THE UNIVERSITY AND PROFESSIONAL IMPLEMENTATION The article is devoted to the assessment of health-saving activities of specialists in the process of their training and professional implementation. It describes the basic diagnosis of the manifestation of the culture of health of a specialist, assuming the presence of specially developed criteria (cognitive-indicative, reflexive-creative and professional-praxiological), their quality characteristics and appropriate evaluation scales. The authors present additional methods of self-diagnosis, grouped in accordance with the criteria of the manifestation of health culture, allowing subjects to get a more complete picture of the state of this culture and develop an adequate health program. Some results obtained in the course of application of basic and additional methods of diagnostics of health culture of the future and specialists involved in the profession engaged in engineering activities are published.

Keywords: health, health culture, physical culture of a person, health-saving activity of a specialist, pedagogical support, model of pedagogical support of health-saving activity.

О.П. Гонтарь, канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма Института физической культуры спорта и туризма Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: oksana-gontar@mail.ru

С.П. Романова, канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма Института физической культуры спорта и туризма Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: romansp.ru@mail.ru

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

ОЦЕНКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена оценке здоровьесберегающей деятельности специалистов в процессе их обучения и профессиональной реализации. В ней описана базовая диагностика проявления культуры здоровья специалиста, предполагающая наличие специально разработанных критериев (познавательного-ориентировочного, рефлексивно-креативного и профессионально-праксиологического), их качественных характеристик и соответствующих оценочных шкал. Авторами представлены дополнительные методики самодиагностики, сгруппированные в соответствии с критериями проявления культуры здоровья, позволяющие субъектам получить более полную картину о состоянии данной культуры и разработать адекватную программу здоровьесбережения. Опубликованы некоторые результаты, полученные в ходе применения базовой и дополнительных методик диагностики культуры здоровья будущих и задействованных в профессии специалистов, осуществляющих инженерную деятельность.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, физическая культура личности, здоровьесберегающая деятельность специалиста, педагогическое сопровождение, модель педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности.

Низкие показатели состояния здоровья трудоспособного населения России обуславливают необходимость организации системной комплексной деятельности по сохранению и укреплению здоровья, в том числе за счет формирования у трудящихся культуры здоровья [1]. Формировать данную культуру – значит информировать человека о здоровье и здоровьесбережении, ориентировать его на активную деятельность по повышению резервов здоровья, прививать умения вести физкультурно-оздоровительную деятельность и транслировать здоровьесберегающий опыт окружающим.

От состояния здоровья и уровня культуры здоровья специалиста высокой квалификации во многом зависит социально-экономическое развитие страны. Данный специалист призван гибко реагировать на запросы современного, динамично развивающегося общества, мобильно и умело участвовать в его процессах, продуктивно решать сложные нестандартные задачи, научно обосновывать, разрабатывать и внедрять в производство новые технологии и т.д. В процессе профессионального становления он осознанно или неосознанно избирает пути организации здоровьесберегающей деятельности: прогрессивный – стать носителем культуры здоровья и обеспечить себе продуктивное профессиональное долголетие, или регрессивный – связанный с игнорированием культуры здоровья, что приближает его к профессиональному истощению и профессиональному выгоранию.

Одним из условий становления специалиста как субъекта культуры здоровья является разработка программы собственной здоровьесберегающей деятельности на основе выявленных изменений в состоянии здоровья и в качестве ведения данной деятельности [2]. В этой связи становится актуальной проблема оценки здоровьесберегающей деятельности специалиста в процессе его обучения в вузе и профессиональной реализации. Для решения заявленной проблемы была разработана диагностика здоровьесберегающей деятельности специалиста. В качестве объекта диагностики выступает культура здоровья как смыслообразующий компонент здоровьесберегающей деятельности специалиста, в которой отражается ее результат.

Критериями культуры здоровья специалиста, положенными в основу диагностики его здоровьесберегающей деятельности, выделены: познавательный-ориентировочный, рефлексивно-креативный, профессионально-праксиологический. Познавательный-ориентировочный критерий связан с наличием здоровьесберегающих знаний, умений, навыков, с отношением к здоровью как к личностно-профессиональной ценности, с ориентацией на сохранение и развитие собственного здоровья и здоровья окружающих. Рефлексивно-креативный критерий связан с осознанием специалистом себя субъектом культуры здоровья, с осмыслением и переосмыслением способов и результатов здоровьесберегающей деятельности,

с преобразованием ее с целью преодоления профессиональных затруднений и всестороннего самосовершенствования. Профессионально-праксиологический критерий сопряжен с единством знаний и деятельности специалиста по достижению наилучших профессиональных результатов за счет повышения резервов собственного здоровья, проявления активности в здоровьесберегающей деятельности.

В рамках исследовательской работы по заявленной проблеме описана базовая диагностика культуры здоровья специалиста. Данная диагностика применяется как к будущему, так и к реально задействованному в профессии специалисту. В ее основу положены критериальные характеристики – сгруппированные по смыслу признаки проявления культуры здоровья (таблица 1).

Суть базовой диагностики состоит в том, что определение уровня проявления культуры здоровья специалиста осуществляется путем сопоставления личных характеристик данной культуры с критериальными характеристиками. Для выявления уровня проявления культуры здоровья использовались «оценочные шкалы», условно обозначенные: Б – проявляется по большинству признаков, О – проявляется по отдельным признакам, Н – не проявляется по отдельным признакам. Корректность данной методики обусловлена тем, что «измерение» проявления культуры здоровья осуществляется не в баллах, а в качественных характеристиках.

В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню проявления культуры здоровья учителя были условно присвоены баллы: Н – не проявляется по отдельным признакам – 1 балл, О – проявляется по отдельным признакам – 2 балла, Б – проявляется по большинству признаков – 3 балла. Средний балл общего уровня проявления культуры здоровья у конкретного специалиста определялся по суммарному баллу трех критериев. При этом применялась неравномерная математическая шкала, где значения от 3 до 4 баллов говорят о не проявлении культуры здоровья по отдельным признакам (Н); от 5 до 7 баллов – проявлении по отдельным признакам (О), от 8 до 9 баллов – проявлении по большинству признаков (Б). Получение информации о состоянии культуры здоровья исследуемого субъекта осуществляется посредством экспертной оценки и самооценки.

Кроме базовой диагностики определен ряд диагностических методик и тестов, применение которых позволит субъекту дополнить информацию о проявлении собственной культуры здоровья и на основании этого грамотно разработать и своевременно скорректировать программу здоровьесберегающей деятельности.

По познавательному-ориентировочному критерию:

- методика определения уровня собственных знаний в области здоровья и здоровьесберегающей деятельности;

Таблица 1

Базовая диагностика культуры здоровья специалиста

Критерии	Характеристики основных признаков	Оценочные отношения
Познавательно-ориентировочный	Интересуется тематической областью «здоровье», владеет научными знаниями о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, о способах повышения резерва здоровья средствами физической культуры и здорового образа жизни, стремится к постоянному пополнению этих знаний. Понимает сущность культуры здоровья, связывает состояние здоровья с уровнем развития культуры человека. Осознает здоровье абсолютной жизненной ценностью, выделяет его как профессиональную ценность, стремится к ведению здорового образа жизни. Нацелен на здоровьесберегающую деятельность.	Б
		О
		Н
Рефлексивно-креативный	Анализирует собственную культуру здоровья, на основе диагностики составляет индивидуальную программу здоровьесберегающей деятельности, моделирует «портрет» себя как субъекта данной деятельности. Осмысливает и переосмысливает способы и результаты своей здоровьесберегающей деятельности, выявляет «проблемные зоны», творчески их преодолевает. Анализирует имеющийся опыт здоровьесбережения, приспосабливает его с учетом влияния на здоровье профессиональных факторов. Обогащает имеющийся опыт здоровьесбережения собственными инновационными наработками.	Б
		О
		Н
Профессионально-праксиологический	Насыщает жизнедеятельность элементами здорового образа жизни. Включает в свою жизнедеятельность элементы физической культуры, профессионально-прикладной физической культуры и спорта. Поддерживает на профессионально необходимом уровне свою функциональную и физическую подготовленность. Пропагандирует здоровый образ жизни, делится собственным здоровьесберегающим опытом с другими людьми, коллегами.	Б
		О
		Н

- методика определения места ценности здоровья в иерархии жизненно важных ценностей [3].

По рефлексивно-креативному критерию:

- методика определения студентом уровня мотивации достижения (Т. Элерс);

- методика определения уровня сформированности рефлексии (Е.Е. Руквишников);

- методика определения уровня креативных способностей (А. Маслоу).

- тест «Определение творческого потенциала» [4];

По профессионально-праксиологическому критерию:

- методика определения уровня развития волевых качеств (С.М. Шингеев);

- методика экспресс-оценки уровня физического здоровья у мужчин и женщин (Г.Л. Апанасенко, Р.Г. Науменко);

- методика определения состояния уровня здоровья студентов (В.И. Белов);

- методика оценки профилей гигиенического поведения (Г.И. Куценко);

- тест Купера (с использованием беговой дорожки);

- методика развития физической культуры личности студента технического вуза (О.П. Гонтарь, В.Л. Крайник) [4].

В ходе исследовательской работы на основе использования представленных в статье базовой и дополнительных диагностик была осуществлена оценка здоровьесберегающей деятельности будущих специалистов, в качестве которых выступили 80 студентов второго курса Института металлургии и металлообработки Сибирского федерального университета, в качестве действующих специалистов – 52 работающих инженера с высшим техническим образованием, находившихся на курсах повышения квалификации. Их возраст варьировал от 26 до 42 лет, стаж работы – 3-12 лет. Соотношение уровней проявления культуры здоровья в исследуемых группах по трем критериям согласно экспертной оценке наглядно продемонстрированы в виде гистограмм (рисунки 1, 2).

Данные рисунка 1 свидетельствуют о том, что доля будущих специалистов, культура здоровья которых «проявлялась по большинству признаков» (Б) по познавательно-ориентировочному критерию, составляла 42,6%, по рефлексивно-креативному – 38,3%, по профессионально-праксиологическому – 29,7%.

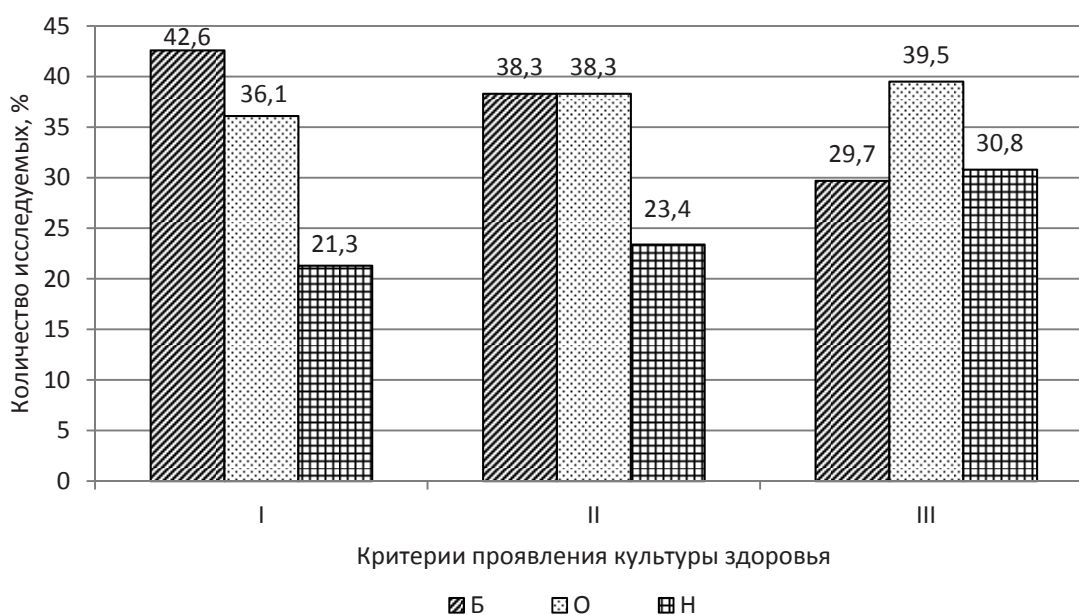


Рис. 1. Соотношение уровней проявления культуры здоровья будущих специалистов по критериям:

I – познавательно-ориентировочный; II – рефлексивно-креативный;

III – профессионально-праксиологический

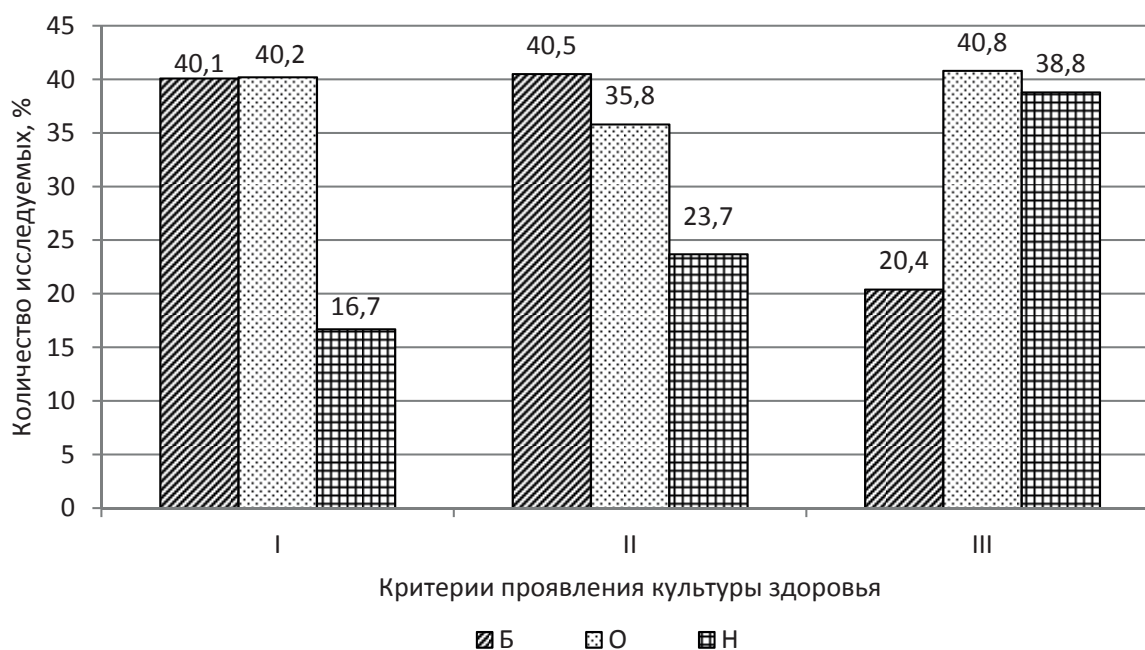


Рис. 2. Соотношение уровней проявления культуры здоровья реально задействованных в профессии специалистов по критериям:
I – познавательно-ориентировочный; II – рефлексивно-креативный;
III – профессионально-праксиологический

Средний балл уровня проявления культуры здоровья исследуемых по трем критериям составлял 6,4, то есть культура здоровья в целом в группе исследуемых будущих специалистов «проявлялась по отдельным признакам».

Данные рисунка 2 свидетельствуют о том, что доля реально задействованных в профессии специалистов, культура здоровья которых «проявлялась по большинству признаков» (Б) по познавательно-ориентировочному критерию, составляла 39,1%, по рефлексивно-креативному – 40,5%, по профессионально-праксиологическому – 20,4%. Средний балл уровня проявления культуры здоровья исследуемых по трем критериям составлял 5,8, то есть культура здоровья в группе исследуемых задействованных в профессии специалистов «проявлялась по отдельным признакам».

Таким образом, как у будущих, так и у реально задействованных в профессии специалистов культура здоровья проявлялась «по отдельным признакам». При этом у второй группы слабее были показатели проявления культуры здоровья по профессионально-праксиологическому критерию, что говорит о рассогласовании между знаниями и действиями.

В роли экспертов выступали преподаватели кафедры физической культуры, преподаватели курсов повышения квалификации, авторы исследования. Соотнесение экспертной оценки с самооценкой культуры здоровья исследуемых позволило говорить о незначительных расхождениях между ними.

О необходимости повышения качества здоровьесберегающей деятельности специалистов говорят некоторые данные, полученные участниками с помощью дополнительных самодиагностик. Так, согласно самооценке студентов, лишь 20% из них считают физкультурные занятия и мероприятия по оздоровлению значимыми для своей будущей профессиональной деятельности, 25% студентов совсем не мотивированы на физкультурно-оздоровительную деятельность. Высоким уровнем развития креативных способностей обладает лишь 9%

студентов, навыками рефлексии здоровьесберегающей деятельности – 15% испытуемых. Около 9% будущих специалистов ведут «здоровый образ жизни», у 20% образ жизни «приближен к здоровому», более 70% ведут образ жизни «приближенный к нездоровому». У студентов технических специальностей наблюдаются трудности в организации труда и отдыха, питании, соблюдении оптимального двигательного режима. Безопасный уровень соматического здоровья имеют 28% юношей и 24% девушек, высокий уровень – лишь 7% юношей и 8% девушек. Остальные студенты имеют уровень средний, ниже среднего и низкий.

В результате самооценки реально задействованных в профессии инженеров было определено, что лишь 17% из них свободно владеют знаниями в области здоровья и здоровьесберегающей деятельности, 40% осознают здоровье абсолютной жизненной ценностью. Действующие специалисты определяют низкой их потребность и способность к саморазвитию – высокий уровень развития рефлексии имеют лишь 15% специалистов, высокий показатель креативных способностей – 39%. Образ жизни специалистов в целом можно определить как «приближенный к нездоровому»: занимаются физической культурой и спортом 5-6 раз в неделю лишь 10% исследуемых; около 30% специалистов не соблюдают режим труда и отдыха, режим питания; более 40% участников исследования курят, 20% – часто (не реже 1-2 раз в месяц) употребляют спиртные напитки.

Таким образом, оценка здоровьесберегающей деятельности специалистов в процессе их подготовки и реализации в профессии позволяет говорить о необходимости повышения качества данной деятельности, в том числе за счет создания непрерывного и квалифицированного педагогического сопровождения, организованного специальными институционально оформленными учреждениями.

Библиографический список

1. *Здоровье России: Атлас* / под ред. Л.А. Бокерия. Вып. XI. Москва: НЦССХ им. А.Н. Бакулева, 2015.
2. Шилько Т.А., Прокопец Т.П., Крайник В.Л. Модель образовательно-оздоровительной деятельности лиц интеллектуального труда. *Теория и практика физической культуры*. 2017; № 12: 89 – 92.
3. Романова С.П. *Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры*. Диссертация кандидата педагогических наук. Кемерово, 2010.
4. Гонтарь О.П. *Развитие физической культуры личности студента технического вуза*. Диссертация кандидата педагогических наук. Барнаул, 2012.

References

1. *Zdorov'e Rossii: Atlas* / pod red. L.A. Bokeriya. Vyp. XI. Moskva: NCSSH im. A.N. Bakuleva, 2015.
2. Shil'ko T.A., Prokopec T.P., Krajnik V.L. Model' obrazovatel'no-ozdorovitel'noj deyatel'nosti lic intellektual'nogo truda. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2017; № 12: 89 – 92.
3. Romanova S.P. *Organizatsionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie zdorov'esberegayushej deyatel'nosti uchitelya fizicheskoy kul'tury*. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Kemerovo, 2010.
4. Gontar' O.P. *Razvitiye fizicheskoy kul'tury lichnosti studenta tehničeskogo vuza*. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.05.2019

УДК 377.37+378.637

*Malanicheva A.V., Cand. Of Sciences (Pedagogy), Altai state pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: milamav82@mail.ru**Ratnikova D.V., senior teacher, Altai state pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dvdyakova@mail.ru*

INNOVATIVE PROCESSES IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION. The article reveals the problem of implementation of innovative processes in the modern educational space as an integral part of continuous pedagogical education. Manifestation of innovative processes in continuous pedagogical education is the state final certification of students and accordingly change of approaches to the organization of training. Changes associated with the organization of the educational process always raise questions from teachers. In this regard, it is necessary to carry out methodological assistance to teachers in order to implement their innovative processes in teaching in a General education organization, on the example of preparing students for the state final certification in social science. At the same time, innovative processes affect not only educational organizations, but also professional institutions as a condition for entering and continuing education.

Key words: innovation processes, GIA, OGE, exam, state final certification, continuing education, pedagogical education.

*A.B. Маланичева, канд. пед. наук, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: milamav82@mail.ru**Д.В. Ратникова, ст. преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: dvdyakova@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема реализации инновационных процессов в современном образовательном пространстве как неотъемлемая часть непрерывного педагогического образования. Проявлением инновационных процессов в непрерывном педагогическом образовании является государственная итоговая аттестация обучающихся и соответственно изменение подходов к организации обучения. Изменения, связанные с организацией образовательного процесса всегда вызывают вопросы у педагогов. В связи с этим необходимо осуществлять методическую помощь педагогам с целью реализации ими инновационных процессов в обучении в общеобразовательной организации, на примере подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации по обществознанию. При этом инновационные процессы затрагивают не только общеобразовательные организации, но и профессиональные учреждения как условие поступления и продолжения образования.

Ключевые слова: инновационные процессы, ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, государственная итоговая аттестация, непрерывное образование, педагогическое образование.

Неотъемлемой частью современного образования являются инновационные процессы, реализация которых предполагает изменения в подходах к обучению. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и обучающегося. Педагогическая инновация это нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. Реализация инновационных процессов в образовательной организации предполагает повышение ответственности педагога за качество образования своих выпускников. Государственная итоговая аттестация (ГИА) выпускников является одним из проявлений инновационных процессов в образовании и в деятельности педагога. Поэтому все происходящие изменения, связанные с инновациями в образовании не могут не отразиться на содержании и организации учебного процесса.

При реализации инновационных процессов в образовании и деятельности педагога возникает множество вопросов, на которые необходимо ответить педагогу. Часто трудности возникают с выбором формы, средств и методов обучения в соответствии с инновациями в образовании, содержанием предметной подготовки. В связи с этим необходимо понимание педагогом цели своей деятельности, ее этапов, с чего начинать предметную подготовку, каких результатов необходимо добиться, т. е. предметные, метапредметные и личностные результаты. Исследователи Т.А. Баданова, И.Ю. Елизарьева, Н.А. Морозова предлагают начинать реализацию инновационной деятельности педагога с определения уровня предметной подготовки обучающихся.

Рассмотрим реализацию инновационной деятельности педагога на примере подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации по обществознанию. Государственная итоговая аттестация по обществознанию предполагает подготовку к основному государственному (ОГЭ) и единому государственному экзамену (ЕГЭ). Подготовка к государственной итоговой аттестации по обществознанию реализуется педагогом на практике в урочное и внеурочное время (дополнительные занятия).

На уроке, чаще всего, это решение тестовой части контрольно-измерительных материалов (КИМ) ГИА по обществознанию. Применение тестов как эффективного способа подготовки и проверки знаний обучающихся находит в образовательных организациях все большее применение. Достоинством данной формы подготовки и контроля знаний обучающихся является уменьшение временных затрат на проверку. Нельзя не отметить, что решение тестовой части контрольно-измерительных материалов государственной итоговой аттестации соответствует современным требованиям инновационной деятельности. При использовании тестов есть возможность использовать как бумажные, так и электронные носители. Последние особенно привлекательны, участники образовательного процесса имеют возможность получить результаты сразу по завершении выполнения теста.

Тест в процессе подготовки и контроле знаний обучающихся, выполняет три основных взаимосвязанных функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. Функция диагностики заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков обучающегося. Это основная и самая очевидная функция те-

стирования. По объективности, широте и скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля. Обучающая функция теста заключается в мотивировании обучающихся к активной работе по освоению, запоминанию и воспроизведению учебного материала. Для оптимизации данной функции теста педагоги используют дополнительные средства стимулирования обучающихся, такие как примерный перечень вопросов для самостоятельной подготовки к тесту, наличие в самом тесте наводящих вопросов и подсказок в формулировании заданий, предлагаемых вариантах ответов. Важную роль играет работа над допущенными ошибками и их разбор с применением и повторением теоретического материала. Воспитательная функция проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность обучающихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развивать свои способности.

При подготовке обучающихся к государственной итоговой аттестации по обществознанию с целью более полной информации о предъявляемых требованиях к сдающим, педагогу необходимо проанализировать нормативные документы, представленные на официальном сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). Этими документами являются демоверсии КИМов, спецификации, кодификаторы, Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ и ЕГЭ, Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ОГЭ и ЕГЭ, видеоконсультации по подготовке обучающихся к основному государственному экзамену и единому государственному экзамену.

Спецификация содержит материал по распределению заданий КИМов по уровню сложности, что поможет сориентироваться обучающемуся в области предметной, теоретической подготовки по предмету, научит видеть и находить связь явлений общественной жизни, взаимосвязь человека и его поступков на развитие сфер общественной жизни, уровень развития общества, его влияния на природу, влияние природы на развитие общества. Осознание того, что взаимосвязь общество и природа – две взаимодействующие системы, а человек, их объединяющий элемент, приведет к повышению качества выполненных заданий обучающимися и более высоким баллам.

Система оценивания выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом, представленная в спецификации, позволяет обучающимся определиться с правильным оформлением своего ответа, снимает ряд вопросов связанных с апелляциями, поможет понять допущенные ошибки при выполнении заданий КИМов.

Основные умения и способы действий, представленные в кодификаторе, позволяют педагогу обратить внимание на развитие конкретных умений, которые требуются при выполнении заданий КИМов. Все задания, представленные в КИМах ОГЭ и ЕГЭ, разделены на основные содержательные линии. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена содержит перечень элементов теоретического содержания, проверяемых на едином государственном экзамене по обществознанию, составлен на базе

раздела «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» Федерального компонента государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по обществознанию (базовый и частично профильный уровни). Данный документ является ориентиром для обучающихся государственной итоговой аттестации при подготовке. Педагогу данный материал поможет корректировать пробелы в теоретической подготовке обучающихся, уделяя особое внимание именно тем темам, которые проверяются КИМами.

Кодификатор также содержит перечень требований к уровню подготовки выпускников, достижение которого проверяется на едином государственном экзамене по обществознанию, составлен на основе раздела «Требования к уровню подготовки выпускников» Федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования (базовый и профильный уровни). Таким образом, обучающемуся дается конкретная инструкция по работе с представленными в КИМах заданиями, что ориентирует его на применение определенных умений, при выполнении и работе с заданиями по теме. Обучающийся будет иметь представление о том, что ему необходимо сделать для правильного выполнения заданий, представленных в КИМах [2].

Анализ кодификатора, а также «Методических материалов для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ и ЕГЭ» позволили нам определить, что требуется знать, уметь и чем необходимо владеть обучающемуся при выполнении заданий контрольно-измерительных материалов ГИА по обществознанию. Нужно отметить, что материал, представленный в данных документах, имеет практическую направленность [3]. Ответы на задания, выполненные участниками прошлого года, позволяют разобрать варианты решений, выделить типичные ошибки. При анализе данных документов нам было легче определить методические условия, которые необходимо соблюдать при организации подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации по обществознанию в форме основного государственного экзамена и единого государственного экзамена.

«Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ» содержат критерии оценки ответов при выполнении заданий с развернутым ответом. При этом дается пояснение выставления определенного количества баллов, возможных вариантов ответов, отличных от представленных в критериях оценивания ответов. Это позволяет расширить возможности участников ГИА сориентироваться в оформлении своих ответов. При этом необходимо обращать внимание на то, что некоторые задания (например, задания к тексту 21, 22, 25) содержат формулировку «правильный ответ должен содержать следующие элементы» или «могут быть даны следующие объяснения» (например, задания 23, 24, 26). В первом случае является необходимым давать ответ в четко заданной формулировке, основываясь на информации, представленной в тексте или теории. Во втором – указана возможная близкая формулировка ответа, которая может отличаться от приведенной формулировки примерного ответа в критериях оценивания.

При работе с «Методическими рекомендациями для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ» мы обратили внимание на задания, выполнение которых вызвало затруднения у участников прошлых лет. Данное обстоятельство позволило нам определить теоретический материал, на который следует обратить особое внимание при создании системы подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации по обществознанию, а также при определении методических условий эффективной подготовки школьников к государственной итоговой аттестации

по обществознанию в форме основного государственного экзамена и единого государственного экзамена.

Организация и проведение занятий, направленных на подготовку обучающихся к государственной итоговой аттестации как инновационной деятельности педагога, должна начинаться с четкого представления ожидаемых результатов. Результаты должны быть ориентированы на сформированность знаний, умений и понимания теоретического материала, представленных в спецификации и кодификаторе КИМов. Обучающийся должен обладать целым комплексом умений, например для ОГЭ важно уметь описывать социальные объекты, выделяя их существенные признаки; сравнивать социальные объекты, выявлять их общие черты и различия; объяснять взаимосвязи социальных объектов; приводить примеры; оценивать поведение людей; решать познавательные и практические задачи [2]. Для ЕГЭ необходимо уметь характеризовать социальные объекты (факты, явления, процессы, институты), определять их место и значение в жизни общества как целостной системы; анализировать информацию, выявляя общие черты и различия; устанавливать соответствия между чертами и признаками социальных явлений и обществоведческими терминами и понятиями; объяснять внутренние и внешние связи (причинно-следственные и функциональные); раскрывать на примерах теоретические положения; осуществлять поиск социальной информации; извлекать из неадаптированных оригинальных текстов (правовых, научно-популярных, публицистических и др.) знания по заданным темам; систематизировать, анализировать и обобщать социальную информацию; оценивать действия субъектов социальной жизни; формулировать собственные суждения и приводить аргументы; подготавливать аннотацию, рецензию, реферат, творческую работу; решать познавательных задач социальным проблемам [2].

Теоретическая подготовка обучающихся в условиях инновационной деятельности педагога должна быть ориентирована на усвоение тем, сформулированных на основе анализа данных, представленных в аналитических отчетах Федерального института педагогических измерений и Методических материалах для председателей и членов Региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ основного государственного экзамена и единого государственного экзамена. Темы государственной итоговой аттестации обучающихся по обществознанию в форме основного государственного экзамена и единого государственного экзамена являются преемственными, что выявлено нами на основе анализа спецификации.

Под преемственностью заданий понимается углубление теоретических знаний (от основных понятий и терминов каждого раздела и темы к более детализированному изучению особенностей проявления, специфики), а также усложнение видов учебной и познавательной деятельности (от элементарных действий, умений и навыков, основанных на репродуктивной и частично-поисковых действий к самостоятельной, творческой с позиции выработки собственного суждения и точки зрения с четкой аргументацией теоретически обоснованных выводов и опорой на личный социальный опыт). Умение приводить примеры из разных источников информации и анализировать социальные процессы и явления.

Подготовка обучающихся к ГИА нами рассматривается именно в системе непрерывного педагогического образования неслучайно, ведь профессиональные образовательные организации проводят внутренние экзамены для абитуриентов, которые являются моделями КИМов ГИА ЕГЭ. В связи с этим внимание при организации подготовки к ГИА следует уделять не только в общеобразовательной организации, но и в профессиональных образовательных организациях. Инновационные процессы затрагивают всю систему образования. Поэтому считаем возможным рассмотреть подготовку обучающихся к ГИА в целом в системе непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. Истрофилова О.И. *Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие*. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014.
2. *Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных организаций для проведения в 2016 году ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам*. Available at: <http://www.fipi.ru/egge-1-gve-11/demoversii-spezifitskii-kodifikatory>
3. *Методические материалы для председателей и членов РПК по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ*. Available at: <http://www.fipi.ru>
4. *Методические материалы для председателей и членов РПК по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ*. Available at: <http://www.fipi.ru>
5. Егорова Ю.С. *Организационно-педагогические структуры обеспечения подготовки и проведения ЕГЭ в условиях региона*. Диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.

References

1. Istrofilova O.I. *Innovatsionnye processy v obrazovanii: Uchebno-metodicheskoe posobie*. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gos. un-ta, 2014.
2. *Kodifikator elementov soderzhaniya i trebovaniy k urovnyu podgotovki vypusknikov obsheobrazovatel'nykh organizatsiy dlya provedeniya v 2016 godu EG'E po gumanitarnym disciplinam*. Available at: <http://www.fipi.ru/egge-1-gve-11/demoversii-spezifitskii-kodifikatory>
3. *Metodicheskie materialy dlya predsedatelej i chlenov RPK po proverke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom 'ekzamenatsionnykh rabot OG'E*. Available at: <http://www.fipi.ru>
4. *Metodicheskie materialy dlya predsedatelej i chlenov RPK po proverke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom 'ekzamenatsionnykh rabot EG'E*. Available at: <http://www.fipi.ru>
5. Egorova Yu.S. *Organizatsionno-pedagogicheskie struktury obespecheniya podgotovki i provedeniya EG'E v usloviyakh regiona*. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.05.2019

УДК 796.015+376:796

*Ozhogina D.V., dance coach of Wushu Federation of Altai Krai (Barnaul, Russia), E-mail: dar.2004@mail.ru**Koltygina E.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer Department of health knowledge and BJD, Altai state pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: koltena@mail.ru*

ETHNOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF EARLY LOAD IN CHILDREN WITH CONSIDERATION OF PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS. The article analyzes the features and consequences of early physical development and early specialization of children in sports. The main factor in the prevention and correction of physiological immaturity is determined by the priority of properly organized motor activity, and the specialization of the load in the sport should not be early, but timely. Before reaching adolescence, it is necessary to include symmetrical exercises aimed at the formation of a muscular corset. Recommendations for the correction of the training process at all levels of periodization so as to minimize the risk of violations and to ensure a gradual increase in physical activity in order to prevent the negative consequences of early physical activity for the health of the child, developed a method of early physical development.

Key words: methods of training, children's sports, orthopedic features, musculoskeletal system, early specialization, correction of training process.

*Д.В. Ожогина, тренер по танцу Федерации ушу Алтайского края, г. Барнаул, E-mail: dar.2004@mail.ru**Е.В. Колтыгина, канд. психол. наук, доц. кафедры медицинских знаний и БЖД Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: koltena@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ РАННИХ НАГРУЗОК У ДЕТЕЙ С УЧЕТОМ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

В статье приводится анализ особенностей и последствий раннего физического развития и ранней специализации детей в спорте. Главным фактором в профилактике и коррекции физиологической незрелости определяется приоритет правильно организованной двигательной активности, а специализация нагрузки по виду спорта должна быть не ранней, а своевременной. До достижения подросткового возраста необходимо включать симметричные упражнения, направленные на формирование мышечного корсета. Разработаны рекомендации по коррекции тренировочного процесса на всех уровнях периодизации так, чтобы максимально снизить риск нарушений и обеспечить постепенное наращивание физической нагрузки с целью предупреждения негативных последствий ранних физических нагрузок для здоровья ребенка, разработана методика раннего физического развития.

Ключевые слова: методика тренировки, детский спорт, ортопедические особенности, опорно-двигательный аппарат, ранняя специализация, коррекция тренировочного процесса.

В недавнем прошлом классическим направлением физической культуры было развитие физических качеств детей младшего школьного возраста на основе стандартных программ без выраженной необходимости индивидуализации адаптации к нагрузкам. В настоящее время в связи с тенденцией ретардации и астензации в развитии детей актуализируется проблема раннего детского развития, характеризующаяся изменением сроков созревания, проявлениями недифференцированной дисплазии соединительной ткани и другими особенностями, требующими их учета в направленности тренировочного процесса и, соответственно, находящими отражение в методиках и технологиях физической культуры.

Гетерохронность может проявляться и ускорением роста детей. Наряду с ускорением темпов жизни, происходит сдвиг общественного сознания на интенсификацию освоения новых навыков и форсирование темпов развития без учета влияния этих процессов на гармоничность развития и здоровье. Сегодня никого не удивляет когда ребенок в 8 месяцев уже бежит, в 1,5 года уверенно говорит, в 3 выполняет вращения на коньках, а в 5 танцует на пунтах. Внешняя же ранняя развитость все чаще скрывает внутреннюю незрелость отдельных систем или организма в целом.

Проблема незрелости детей была обозначена еще И.А. Аршавским в 1985 году [1]. Уже тогда он заметил, что число таких детей стало неуклонно возрастать. Дети доношены, с нормальным весом (3 – 3,5 кг) и длиной тела 50 – 52 см, но функционально незрелые. Основным признаком физиологической незрелости – это мышечная гипотония (тонкие и слабые мышечные волокна с низким мышечным тонусом), которая сопровождается пониженной двигательной активностью. При этом у таких детей преобладают слабый тип нервной системы, малая выраженность положительных эмоций, эмоциональная нестабильность, низкая устойчивость к инфекционным и простудным заболеваниям, инфантилизм (задержка полового развития), низкая умственная (на 30% – 72% ниже) [2] и физическая работоспособность. Такие дети в 6 лет еще не достигнут, так называемой, школьной зрелости.

Незрелость невролог может отметить еще в раннем возрасте, но родители могут расценить указанные особенности развития как преувеличение врачей, ведь с виду нормальный активный малыш, и впоследствии игнорировать рекомендации. Со временем дисгармоничность развития начинает проявляться гиперактивностью, родители обращают внимание на поведенческие нарушения, отставание в развитии и определяют ребенка как можно раньше (2 – 3 года) в центры разностороннего раннего развития или в физкультурные, танцевальные секции. На фоне астеничного развития чрезмерные перегрузки становятся избыточными.

Главным фактором в профилактике и коррекции незрелости является правильно организованная двигательная активность. Только при оптимальной двигательной активности, постепенном увеличении физической нагрузки могут нормализоваться функции центральной нервной системы, сенсорных систем, эндокринной регуляции, сердечно-сосудистой, дыхательной и др. систем организма. Определяя для ребенка раннюю спортивную специализацию, родитель

должен понимать возможные риски и последствия, а также ориентироваться на уровень профессионализма тренера в этих вопросах.

Эпоха интенсификации развития и требований, коммерциализации физкультурно-оздоровительных услуг стала толчком к тому, что некоторые тренеры принимают детей чуть ли не только начавших ходить и стараются как можно быстрее вывести их на уровень чемпионов, удовлетворяя мечты родителей и прославляя себя как тренера с быстрыми и высокими результатами воспитанников. Детские (3 – 7 лет) спортивные клубы сегодня становятся бизнесом, который продается в виде франшизы, как KFC, Макдоналдс и т.п.

Далеко не все родители понимают, что высокие результаты в дошкольном возрасте не столько заслуга тренера, сколько талант ребенка. Ранняя же специализация в различных секциях в большинстве случаев оказывает негативное воздействие на еще неокрепший, растущий и незрелый организм.

Когда родители приводят ребенка в возрасте 2 – 5 лет в секцию, тренер получает ученика, у которого: возможно наличие физиологической незрелости по отношению к своему возрасту, изгибы позвоночника только начинают быть заметны, эпифизы и диафизы костей еще не срослись, окостенение не завершилось, неполное количество коллагеновых волокон в оболочках суставных капсул, малый объем мышечной ткани, в работу вовлекается неоправданно большое количество мышц, малый объем мышцы сердца, несовершенная регуляция сердечно-сосудистой системы, низкая диффузия кислорода в легких, малое время фиксации внимания на объекте, нервный двигательный центр еще долго будет формироваться, повышенный расход энергоемких веществ, малая способность к мобилизации углеводных ресурсов и т.д. [3, 4].

К сожалению не все тренеры осознают и принимают это во внимание, даже не всегда задумываются об этом. Часто тренеру и общественному сознанию важнее результаты, медали и достижения его учеников, а какой вред может быть нанесен детскому организму – вопрос второстепенный. Интересы детей часто меняются – это нормально, может получиться так, что ребенок не станет продолжать стремиться к олимпийским вершинам и уйдет в совсем другую сферу деятельности. Последствия же форсирования и специализации нагрузок тренером в дошкольном возрасте могут проявиться в дальнейшем, снижая уровень здоровья.

В большинстве случаев страдает опорно-двигательный аппарат, а именно: спина и ноги. Так, в качестве примера, в Украине в 1980-х годах работала лучший преподаватель балета. После ее подготовки в Киевское балетное училище брали сразу на третий курс. Это были быстрые и высокие результаты, но ради них детей ставили на пунты в 9 лет, а до 13 лет кости физиологически не готовы к таким нагрузкам. Это сильно уродовало детские ноги и сложно было потом подобрать обувь. Наблюдая такие изменения, родители забирали оттуда некоторых детей, ведь даже встав на пунты во время, есть риск деформации ног.

Когда на растущие кости действует нефизиологическая сверхнагрузка, эпифизарные хрящи, за счет которых происходит рост кости в длину, вынуждены адаптироваться. Происходит дополнительное наращивание эпифизов в ширину, чтобы увеличить площадь опоры (распределение нагрузки) для уменьшения то-

ческой нагрузки на кость и препятствования перелому диафиза. Сегодня многие родители мечтают видеть в своем ребенке «лебедя» и в балетные студии принимают уже с 2 лет. Только балет может уйти у ребенка в прошлое, а вот физические изменения останутся.

Помимо единоборств и танцев также большой популярностью со стороны родителей сегодня пользуются художественная гимнастика, акробатика, цирковые студии и т.п. В них тоже принимают детей в возрасте, в котором позвоночный столб еще не сформировался и очень пластичный (3 – 5 лет). Здесь основная проблема и слабое место – зона спины (из-за усиленной растяжки). Усиленная растяжка, неправильная направленность тренировки, ранняя специализация на грузок на фоне слабой силовой выносливости мышц опорно-двигательного аппарата, усугубляясь школьной нагрузкой с несоблюдением ортопедического режима, для неокрепшего разбалансированного позвоночника, уже к первому классу провоцируют формирование гиперлордоза поясничного отдела позвоночника с поданным вперед животом. В последствии, для коррекции поясничного гиперлордоза требуется гораздо больше времени, чем для его формирования и чем старше, тем дольше. Среди воспитанников есть такие дети, которых четыре года «выгибали», после чего уходит минимум 6 месяцев, чтобы исправить последствия.

Проблемы со спиной также часто встречаются в асимметричных видах спорта, но чаще это проявляется формированием сколиотических искривлений. Когда приводят ребенка на акробатику в паре, бадминтон, баскетбол, бокс, греблю академическую, греблю на каноэ, легкую атлетику (метание), пулевую стрельбу, стрельбу из лука, теннис, теннис настольный, фехтование, фигурное катание и т.п. никто не прогнозирует, насколько позвоночный столб предрасположен к деформации. Когда ребенок начинает осваивать работу с инвентарем, ему дают в руку булаву, меч, ядро, мяч, шпату. При этом рабочая рука начинает развиваться сильнее, чем вторая. Именно эта разница приводит к тому, что более сильные мышцы становятся гипертоничными и перетягивают позвоночник на свою сторону.

Специалисты давно говорят о том, что специализация физической нагрузки по виду спорта должна быть не ранней, а своевременной. Специалисты по теории и методике физического воспитания проводили исследование и выяснили, например, что мальчики, начавшие заниматься плаванием в 10–13 лет, выполняли нормативы мастера спорта в 66% случаев, а начавшие заниматься в 6–9 лет – только в 12% случаев [5]. Возраст, с которого можно начинать заниматься спортом был определен еще в советские времена [6]. Так, для художественной гимнастики группа начальной подготовки с 6–9 лет, для спортивной гимнастики, фигурного катания – 7–9 лет. Но в 2014 году выходят новые правила [7], где нет ограничений по возрасту, а значит, необходима методика, учитывающая физиологические особенности детей от 3 лет, так как ранняя спортивная специализация при недостаточной адекватности применяемых нагрузок может задержать рост и развитие ребенка, ограничить его спортивные достижения.

Принимая во внимание все эти особенности и осознавая степень ответственности тренера, а так же с целью решения возможных и уже существующих

проблем со стороны опорно-двигательного аппарата, тренировки были скорректированы на всех уровнях периодизации и разработана методика раннего физического развития детей (Табл. 1) так, чтобы максимально снизить риск нарушений и обеспечить постепенное наращивание физической нагрузки.

В первом, адаптационном мезоцикле укрепляли весь мышечный корсет, выводя все мышцы на одинаковый уровень. Дети делали все силовые упражнения по 3 раза на каждую мышцу. Далее начинался тренировочный мезоцикл, в котором наращивали равномерную нагрузку по системе «+ 1» в каждом микроцикле (1 неделя). После чего результат закреплялся в контрольно-тренировочном мезоцикле, происходила стабилизация всех систем организма, восстановление баланса между физическим развитием и физиологическими возможностями (центральной нервной системы, сенсорных систем, эндокринной регуляции, сердечно-сосудистой, дыхательной и др.). Таким образом, в конце первого академического года тренировок мы видим ощутимый прирост физической подготовленности (почти на 500%), но в 4, восстановительном мезоцикле мы снижаем нагрузку до 50–60% от максимальной в году.

Лето – очень важный этап, это период активного роста костей, значит ни о каких силовых тренировках речи быть не может. Мы лишь поддерживаем уровень в 50–60%, делая упор на упражнения из ЛФК для правильного роста скелета и растяжку для облегчения роста костей и во избежание судорог, которые все чаще стали встречаться у детей.

Так как 1 макроцикл является подготовительным для ребенка 3 лет, следующий адаптационный макроцикл проводится с нагрузкой предыдущего восстановительного макроцикла, то есть силовые упражнения выполняются по 10 раз, после чего следует тренировочный, где мы снова наращиваем объем по системе «+ 1» в каждом микроцикле. А начиная с 3 макроцикла, в адаптационном мезоцикле дается нагрузка 80 – 85 % от максимальной в предыдущем макроцикле.

В результате применения данной методики к 7 годам мы получили хорошо физически подготовленного и гармонично развитого спортсмена, готового к специальным нагрузкам. Начиная специализацию, нужно стараться давать ее равномерно на обе стороны в течение хотя бы 1 – 2 макроциклов, а в идеале до достижения 13-летнего возраста, когда произойдет окостенение. Не нужно использовать утяжелители – детям хватает нагрузки их собственного тела.

До достижения спортсменом 15-летнего возраста в каждой тренировке нужно использовать несколько упражнений из области лечебной физкультуры:

- в положении «лежа на животе» делать: подъемы корпуса, руки согнуты, ладони возле головы; плавательные движения руками; поднимание попеременно левая рука + правая нога и наоборот; динамичную лодочку;
- в положении «стоя на четвереньках» делаем поднимание попеременно левая рука + правая нога и наоборот;
- в положении «лежа на спине» отрыв головы от пола и удержание несколько секунд за подход;
- расслабление позвоночника в позе «кошечка» без запрокидывания головы назад;

Таблица 1

Методика раннего физического развития детей

1 макроцикл (3 года)																																																	
осень												зима												весна												лето													
адаптационный мезоцикл												тренировочный мезоцикл												контрольно-тренировочный мезоцикл												восстановительный мезоцикл													
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
период активного роста костей																																																	
2 макроцикл (4 года)																																																	
осень												зима												весна												лето													
адаптационный мезоцикл												тренировочный мезоцикл												контрольно-тренировочный мезоцикл												восстановительный мезоцикл													
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
период активного роста костей																																																	
3 макроцикл (5 лет)																																																	
осень												зима												весна												лето													
адаптационный мезоцикл												тренировочный мезоцикл												контрольно-тренировочный мезоцикл												восстановительный мезоцикл													
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
период активного роста костей																																																	
4 макроцикл (6 лет)																																																	
осень												зима												весна												лето													
адаптационный мезоцикл												тренировочный мезоцикл												контрольно-тренировочный мезоцикл												восстановительный мезоцикл													
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	
период активного роста костей																																																	

- восстановление и массаж с помощью упражнения «ежик»;
- дополнить можно упражнениями по необходимости.

По окончании первого макроцикла таких тренировок стало заметно значительное улучшение осанки у детей. При акцентировании внимания на выше

обозначенных проблемах и соблюдении методических рекомендаций и особенностей применения ранних физических нагрузок у детей в будущем тренера будут благодарить не только за медали, но и за здоровое, гармонично развитое тело воспитанника.

Библиографический список

1. Аршавский И.А. *Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития*. Москва: Наука, 1982.
2. Солодков А.С. *Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная*. Учебник. Москва, 2005.
3. Калачев Г.А. *Физиология мышечной деятельности и спорта*. Учебное пособие. Барнаул, 2004.
4. Сапин М.Р. *Анатомия и физиология человека (с возрастными особенностями детского организма)*. Учебное пособие. Москва, 2002.
5. *Теория и методика физического воспитания*. Учебник. Под ред. Б.А. Ашмарина. Москва: Просвещение, 1990.
6. *Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 03.04.2003 N 27 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.4.1251-03»*. Available at: <http://www.zakonprost.ru>
7. *Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 N 41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей»*. Available at: <http://www.consultant.ru>

References

1. Arshavskij I.A. *Fiziologicheskie mehanizmy i zakonomernosti individual'nogo razvitiya*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Solodkov A.S. *Fiziologiya cheloveka. Obshchaya. Sportivnaya. Vozrastnaya*. Uchebnik. Moskva, 2005.
3. Kalachev G.A. *Fiziologiya myshechnoj deyatel'nosti i sporta*. Uchebnoe posobie. Barnaul, 2004.
4. Sapin M.R. *Anatomiya i fiziologiya cheloveka (s vozzrastnymi osobennostyami detskogo organizma)*. Uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
5. *Teoriya i metodiki fizicheskogo vospitaniya*. Uchebnik. Pod red. B.A. Ashmarina. Moskva: Prosveschenie, 1990.
6. *Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 03.04.2003 N 27 "O vvedenii v dejstvie sanitarno-epidemiologicheskikh pravil i normativov SanPiN 2.4.4.1251-03"*. Available at: <http://www.zakonprost.ru>
7. *Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 04.07.2014 N 41 "Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.4.3172-14 "Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k ustrojstvu, soderzhaniyu i organizacii rezhima raboty obrazovatel'nyh organizacij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej"*. Available at: <http://www.consultant.ru>

Статья поступила в редакцию 17.05.2019

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет", (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», (г. Сургут)

УДК 821.161.1.

Absaidova N.V., postgraduate (3d year of studies), Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Nuryana.abzaidova@mail.ru

OPPOSITION IN E. ZAMYATIN'S NOVEL OF "WE". The article discusses some features of the problems and composition of the novel by E. Zamyatin "We". The researcher examines a question of its genre originality, features of dystopia presented in the writer's work. Zamyatin's novel combines philosophical, socio-political and universal problems, which are embodied into the system of oppositions. These means organize the ideological structure of the novel. In the article the author focuses on the analysis of such important genre-forming features as the conflict of the totalitarian state and the individual, which manifests itself, in particular, through the system of oppositions. Such rows of oppositions as happiness and freedom, entropy and energy, duty and feeling, man and machine, etc., which organize the ideological structure of the novel, are distinguished and their semantic contents and dynamics in the course of the plot development are characterized.

Key words: E. Zamyatin's novel "We", conflict, image, idea, dystopia, energy, entropy, feeling, duty, freedom, happiness.

Н.В. Абзаидова, аспирант 3 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Nuryana.abzaidova@mail.ru

ОППОЗИЦИИ В РОМАНЕ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»

В статье рассматриваются некоторые особенности проблематики и композиции романа Е. Замятина «Мы», исследуется вопрос о его жанровом своеобразии, отмечаются черты антиутопии, присутствующие в нём. В романе Е. Замятина «Мы» соединяются философские, социально-политические и общечеловеческие проблемы, которые получают воплощение в системе оппозиций. Именно они и организуют идейную структуру романа. В статье автор акцентирует внимание на анализе такой важной жанрообразующей черты, как конфликт тоталитарного государства и личности, который проявляется, в частности, через систему оппозиций. Выделены такие ряды оппозиций, как счастье и свобода, энтропия и энергия, долг и чувство, человек и машина и др., которые организуют идейную структуру романа, и охарактеризовано их смысловое наполнение и динамика в ходе развития сюжета.

Ключевые слова: роман Е. Замятина «Мы», конфликт, образ, идея, антиутопия, энергия, энтропия, чувство, долг, свобода, счастье.

Философская проблема свободы и счастья издавна беспокоит человечество. Но в романе этот вопрос, на первый взгляд, получил ответ: «счастье в несвободе» – утверждают жители Единого Государства. Замятин подвергает испытанию идею всеобщего счастья, которое было возвращено искусственным путём. Замятин был одним из первых, кто продемонстрировал возможные последствия утопии и их негативную сторону. Книгу открывает символический образ космического корабля «Интеграл» – детища технического прогресса и вместе с тем орудия порабощения, которое несёт «математически-безошибочное счастье» (запись 1). Именно машина становится фетишем Единого Государства и нумера стремятся быть «идеальными», т. е. машиноравными. Автор романа пишет о том, к каким результатам приведёт культ машины, которому в будущем человечество начнёт поклоняться как чему-то сверхъестественному. Глобальные масштабы такого развития отнесут нравственные и духовные ценности на второй план, что уничтожит душу человека. Помимо Интеграла здесь есть еще Куб, Газовый Колокол и т. д. Машина представлена как благоустроительница будущей жизни человечества. Внутреннее психологическое состояние человека несвободно, он живет по законам машины и выполняет только заданные ему действия, при всем этом человек забывает о существовании внутреннего мира. Проблема машины у Е. Замятина раскрывается в прямой связи с человеческой жизнью, потому что она в первую очередь испытывает на себе иго технической цивилизации [1 – 5].

В «раю» Единого Государства культ науки, рационализма и коллективизма. Лозунг Единого Государства: «Мы» – от Бога, а «Я» – от дьявола» – пишет в своей статье Т. Давыдова [2].

В Государстве все устроено так, чтобы люди чувствовали себя счастливо. Пища нефтяная, детей не воспитывают, эту обязанность исполняют государственные заводы, трудятся нумера в тех областях, к которым есть способности, любовь заменена на розовые талоны и спущенные шторы, жилища прозрачны – все на виду.

В Государстве царит всеобщее равенство. Нет имен, только Нумера.

В Едином Государстве всё же существует свобода в выборе: в Личные Часы житель может выбрать или сексуальный час, или прогулку, или же занятия за письменным столом. Но и эта минимальная свобода раздражает строителя Ин-

теграла, он грезит о том, что в будущем и эти «личные часы» перестанут быть свободными и нумера окончательно объединятся. Герой является порождением Государства и представляет собой образец и эталон Единого Государства

Главного героя восхищён гармонией несвободы, математической ясностью, царствующей в их «раю». Эталон красоты Д-503 считает работу машинных станков, называя это поэтически машинным балетом. Он видит в этом красоту, «потому что это несвободное движение, потому что весь смысл танца именно в абсолютной, эстетической подчинённости, идеальной несвободе».

Полная подчинённость, несвобода существует и в области права. И обязанность «грамма» – строго выполнять все законы и установления Единого Государства. Невыполнение – гибель. Нарушителей счастья ожидает машина Благодетеля. Каждый нумер обязан нести с благодарностью наказание.

Самым страшным нарушением является стремление к свободе. «Единственное средство избавить человека от преступлений – это избавить его от свободы». Нет свободы, нет преступлений. Но откуда в законопослушных частицах «идеального» мира стремление к протесту?

«Счастье – в несвободе» – считают жители антиутопического государства. Любая попытка обрести свободу и индивидуальность приравнивается к добровольному отказу от счастья, преступлению. Поэтому казнь приравнивается к великому празднику, т. е. это исправление ошибки. Герой с восхищением описывает день Единогласия и с недоумением приводит в пример выборы у древних, в которых результат неизвестен заранее, и считает это удивительным и абсурдным.

Идеи Единого Государства о несвободе обосновывает государственный поэт R-13. Он видит его в христианстве, истолковывая по-своему: «Тем двум в раю был представлен выбор: или счастье без свободы или – свобода без счастья, третьего не дано» [5].

Кульминацией романа является сцена беседы с Благодетелем. Д-503 рассказывает о распятии. Для него самая главная работа – у палача. Постепенно Благодетель убедил Д-503 в том, что он прав. Да и не только его.

В романе появляются герои, не приемлющие искусственное счастье Единого Государства. Одна из них – героиня романа I-330, которая говорит Д-503: «... я не хочу, чтобы за меня хотели другие, я сама хочу счастья». Её взгляды разделяет

не только Д-503. Но и государственный поэт R-13, доктор из Медицинского бюро, двойной агент-хранитель, О-90. И они не единственные. Итак, абсурдной логике Единого Государства противопоставлена душа, способная любить, чувствовать, страдать. Именно она способна превратить индивид в личность.

Из этого следует вывод, что всё-таки несвобода не присуща человеку органически, издревле.

Замятин показывает, что «насильственное» счастье, лишает человека и свободы, и индивидуального, т. е. всего, что от природы присуще ему.

В романе важной также является оппозиция энергии и энтропии. Замятин применил концепцию энергии и энтропии на социальные науки и философию и наоборот. Теория энтропии была для Замятина одним из основополагающих законов, применимых к любой области жизни. Все старое, догматическое, реакционное – энтропия, вырождение энергии. Борьба с этим – вот главная задача еретика. Еретиков Замятин считает единственным лекарством от энтропии.

Одаренный способностью пророчества, Замятин уже в первые послереволюционные годы заметил энтропийные тенденции в жизни советского общества. Прежде всего, это – нивелирование индивидуальности и возведение коммунистического мировоззрения в ранг новой религии. Подобные явления сатирически воссозданы и гиперболизированы в антиутопии «Мы». Эти представления отразились в романе с большой глубиной и художественной силой, причем автор отдаёт, как было уже сказано, предпочтение энергии, высшее проявление которой видел в революции.

Самое страшное в таком мире в том, что энтропия пронизывает святая святых человека – личную жизнь, мышление. Технократическому городу-государству противопоставлен природный мир за Зеленой стеной, в котором живут «естественные» люди – носители энергии. В романе «Мы» идею энергии отстаивает героиня-бунтарка I-330. Она – враг покоя и застоя. I-330 разъясняет Д-503: «Вот: две силы в мире – энергия и энтропия. Одна – к блаженному покою, к счастливому равновесию, другая – к разрушению равновесия, к мучительно-бесконечному движению» (запись 28) [3, с. 304]. Таким образом, героиня разъясняет необходимость революции. По её мнению, революция – это необходимость, она нужна для продолжения жизни, т. к. энтропия – угасание энергии, которое рано или поздно приведет к угасанию жизни. Революций, катаклизмов, непредвиденных случайностей, которые могли бы стать источником энергии, в Едином Государстве не предвидится. Герой верит, что революция, создавшая их общество, была последней и больше никаких революций не может быть, потому что «все уже счастливы». Но героиня возражает.

Дикие люди, живущие за Стеной, тоже отнюдь не совершенны. Замятин гресил о появлении совершенного гармоничного, свободного, человека, который мог появиться, если бы в его индивидуальности органично «синтезировались» как эмоционально-иррациональное, природное, так и рациональное, породившее машинную цивилизацию начала. Мечты Замятина воплотились в размышлениях Д-503 о «лесных» людях и «нумерах» как о двух половинах распавшегося целого: «Кто они? Половина, какую мы потеряли...» [3, с. 303]. Синтез этих двух начал – дело далекого будущего. В художественном же мире романа эти противоположности несоединимы, и в этом проявляется антиутопическое жанровое содержание. В конце романа Д-503 отказывается от «еретических» взглядов и утрачивает энергичное начало. Если Д-503 в конце концов выбирает «счастье», то удел других героев романа свобода, со всеми её трагическими последствиями. Тем самым тема энтропии и энергии в романе занимает очень важное место, т. к. выражает личное мировоззрение автора и помогает привести читателя к правильному пониманию идей романа.

Человек и машина – ещё одна оппозиция в романе. Машина как техника ассоциируется с моделью страны, оформившейся после Двухсотлетней войны. С тех пор ведущее место в Едином Государстве занимает только машинно-технический прогресс, здесь все устремлено только на новые открытия в науке, которые обязательно принесут пользу государству. В одной из записей Д-503 есть упоминание о его школьной жизни, где занятия проводились посредством громкоговорителя, выдающего им информацию по теме урока. Обучение в школах Единого Государства проходило не в форме общения учителя-человека с детьми, а при помощи мультимедийных средств, выдающих целостный материал в течение определённого времени с максимальной точностью. Такой процесс обучения свидетельствует о том, что машина играла значительную роль в процессе обучения, она полностью заменяла человека и даже оттеняла его своей способностью делать все безупречно и без ошибок.

Средством передвижения для нумеров служит аэро, а не простая машина, которая везёт людей по разным местам сейчас. Аэро – это самолет, при помощи которого нумера летят в нужный им пункт, хотя порой расстояние бывает до такой степени минимальным, которое можно преодолеть и пешком. Однако в связи с учётом каждого промежутка времени, предназначенного для чего-то другого, в Едином Государстве пользуются этой машиной, дабы не нарушать целостную упорядоченную систему регулирования всех действий, закрепленных в Часовой Скрижали.

Примечательна в романе сцена испытания машины «Интеграл», главным инженером которой является герой Д-503. При испытании погибло 10 человек, которых Д-503 называет «бесконечной малой третьего порядка»: «... ритм нашей работы не споткнулся от этого ни на секунду, никто не вздрогнул; и мы, и наши станки – продолжили свое прямолинейное и круговое движение...» (запись 19)

[3, с. 269]. Таким образом, человек – это всего лишь винтик в великой Машине Единого Государства, который, в случае надобности можно с легкостью заменить. Человеческая жизнь в таком государстве ничего не стоит. Машина, писал Бердяев, «не только в чем-то освобождает, но и по-новому поработает... Эта новая страшная сила...» [1]. Но такая позиция Бердяева не означала отрицания Машины вообще. Наивысшим проявлением «религии машины» в антиутопии становится Великая Операция, которая «стала художественной находкой писателя» [2]. Единое Государство издает закон о «Великой Операции», чтобы полностью подчинить нумеров своей власти. «... жалкий мозговой узелок в области Варолиева моста. Трехкратное прижигание этого узелка Х-лучами – и вы излечены от фантазии – навсегда. Вы – совершенны, вы – машиноравны...» [3, с. 426]. Так, лишив людей фантазии и воображения, Единое Государство превращает человека в совершенный винтик, безоговорочно выполняющий свои функции, который перестанет мешать работе Великой Машины.

Всё Единое Государство представляет собой большой отлаженный механизм. «В записи 9 Машина – с заглавной буквы! – названа уже как основа и символ нумерного рая», – отмечал В. Недзвецкий [4].

Автор романа пишет о том, к каким результатам приведёт культ машины, которому в будущем человечество начнет поклоняться как чему-то сверхъестественному. Внутреннее психологическое состояние человека начнет жить по законам машины, он станет выполнять только заданные ему действия, при всем этом человек забудет о существовании внутреннего мира.

Оппозиция любви и долга не является основной в романе. В начале романа главный герой, Д-503, предстает перед читателем, как один из многих винтиков машины Единого Государства, добропорядочный нумер, математик, главный инженер космического корабля «Интеграл». Он восхищается жизнеустройством Единого государства.

Но внезапно его однообразная жизнь меняется в совершенно другом направлении. Герой заболевает «душой». А связано это с появлением в его жизни женского нумера I-330, что вносит диссонанс в жизнь героя.

Любовь в романе можно рассматривать в русле двух ключей: любовь Д-503 к О-90 и любовь Д-503 к I-330. Любовь к О-90 как раз и является той самой традиционной любовью физиологического характера, которая принята в этом государстве как норма.

Совсем другой, необычной для окружающей Д-503 среды, является чувство, испытываемое им к I-330. Такое чувство больше похоже с тем, которое было у древних диких людей. Любовь Д-503 к I-330 постепенно нарастала, она выросла из ненависти. Изначально эта женщина оказала на него неприятное впечатление, она его отталкивала. Чувство, возникшее между этими нумерами, способствует эволюции героя, он как бы снова рождается и иначе смотрит на мир. Он начинает осознавать любовь, ненависть и ревность одновременно. Такой вид любви запрещен в Едином Государстве, поэтому Д-503 потрясен, он ощущает внутри себя что-то новое, чуждое и непривычное. Их отношение – это сплетение заговора и любви в единое целое, I-330, конечно, есть толчок, пробудивший в Д-503 душу и человечность, вместе с тем она всего лишь соблазняет героя ради достижения цели.

Свидания I-330 и Д-503 отличаются какой-то ритуальностью, обязательная смена нарядов, I-330 переодевается в древние платья желтого оттенка, приглушенный свет и легкая классическая музыка Скрибына – все это придает их встречам романтический характер, болезненно действующий на Д-503. Герой становится нервным, его записи начинают выглядеть как отрывочные, хаотичные заметки. Любовь к I-330 породила в сознании Д-503 другого себя, который под наплывом новых чувств и эмоций стремится освободиться от ига технического мира и стать обычным человеком, а не набором функций. Внутри него загораются страсть и сомнения, что истолковывается врачом как появление души. В душе героя назревает конфликт между любовью к I-330 и любовью к Единому Государству, отсюда вытекает любовь-ненависть к женщине, которая посеяла в нем сомнения. Он мучается и не может привести свои мысли в порядок, он хочет быть примерным нумером своего государства и в то же время быть счастливым с возлюбленной. Обстоятельства складываются так, что Д-503 отрекается от идеального государства и начинает бороться с Великой Машиной за свою любовь, он ради нее участвует в заговоре. В итоге Великая Операция все возвращает на круги своя, Д-503 уравновешенный и спокойный нумер, теперь он знает только любовь-физиологию и веру в рациональное будущее. Наконец любовь – предательство и действия Ю во имя любви, ей симпатичен Д-503 и, наблюдая за его внутренними изменениями, она тайно читает его дневник и доносит обо всем в Бюро Хранителей, дабы спасти лучшего из нумеров от гибели, то есть её предательство как бы является актом спасения любви, которую она питает к главному герою. По Замятину, настоящая любовь к одному человеку или ко всему человечеству всегда жертвенна, что подтверждается действиями этих трёх героинь. Эти три вида любви переплетены друг с другом и образуют узловую точку любовной проблематики романа «Мы».

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что Любовь в романе выступает как связующее звено между всеми действующими лицами и ходом событий, каждая любовная линия способствует развитию сюжета. В своем романе Замятин подвергает испытанию идею всеобщего счастья, которое было возвращено искусственным путем. Замятин был одним из первых, кто продемонстрировал через систему оппозиций возможные последствия утопии и их негативную сторону.

Библиографический список

1. Бердяев Н. Человек и машина. *Вопросы философии*. 1989; 3: 23 – 25.
2. Давыдова Т. Роман Е.З. «Мы» – открытие и пророчество. *Литературная учеба*. 2002; 6: 44 – 46.
3. Замятин Е.И. *Мы*. Москва: Современник, 1973.
4. Недзвецкий В. Благо и Благодетель в романе Е. Замятин «Мы». *Известия РАН. Сер. Литературы и языка*. 1992; Т. 51; № 5: 22 – 25.
5. Нянковский М.А. Антиутопия. К изучению романа Замятин «Мы». *Литература в школе*. 1998; 3, 4.

References

1. Berdyaev N. Chelovek i mashina. *Voprosy filosofii*. 1989; 3: 23 – 25.
2. Davydova T. Roman E.Z. «Мы» – otkrytie i prorochestvo. *Literaturnaya ucheba*. 2002; 6: 44 – 46.
3. Zamyatin E.I. *My*. Moskva: Sovremennik, 1973.
4. Nedzveckij V. Blago i Blagodel' v romane E. Zamyatina «Мы». *Izvestiya RAN. Ser. Literatury i yazyka*. 1992; T. 51; № 5: 22 – 25.
5. Nyankovskij M.A. Antiutopiya. K izucheniyu romana Zamyatina «Мы». *Literatura v shkole*. 1998; 3, 4.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 811.13

Abramova E.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: helene2310@yandex.ru**Agarkova O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: agarkova1612@rambler.ru

EMMANUEL MACRON'S NEW YEAR SPEECHES: THE FEATURES OF COMPOSITION AND ITS CONTENTS. The article is dedicated to the analysis of composition and contents of President Emmanuel Macron's New Year speeches to the French. The New Year speech is a traditional genre of political discourse and is the middle ground between address and congratulations. Traditionally, the main components are greetings to the audience, a reason for making a speech, results of the year past, prospects, patriotic and ideologic appeal and wishes. Analyzing the speech, the researchers see different ways of expressing the ideas. An appeal to the intellectual values has a major role in the texts with France being the highest importance. In addition to that, the authors of the work distinguish so-called "dis-values" and problems of different magnitude. All these are evidenced by various examples illustrating the subject of the research.

Key words: presidential New Year speech, political discourse, greeting, wish, French intellectual values, problems of the Fifth Republic.

Е.К. Абрамова, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: helene2310@yandex.ru**О.А. Агаркова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: agarkova1612@rambler.ru

НОВОГОДНИЕ ОБРАЩЕНИЯ ЭММАНУЭЛЯ МАКРОНА: ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ

Статья посвящена изучению новогодних обращений президента Э. Макрона французскому народу с точки зрения их композиции и содержания. Новогоднее обращение представляет собой ритуальный жанр политического дискурса и находится на стыке обращения и поздравления. Среди традиционных компонентов новогодней речи выделяются: обращение к адресату, обозначение повода, итоги уходящего года, планы на будущий год, идеологический и патристический компоненты, собственно поздравление, пожелания. Анализ новогодних обращений французского президента показывает, что данная структура может быть реализована по-разному. В содержании исследуемых текстов отчетливо прослеживается обращение к духовным ценностям, патристическим чувствам. Франция выступает наивысшей ценностью. Кроме того, вычлняются так называемые «антиценности» и проблемы различного масштаба. Об этом свидетельствуют многочисленные языковые реализации, представляющие иллюстративный материал исследования.

Ключевые слова: новогоднее обращение президента, политический дискурс, поздравление, пожелание, французские духовные ценности, проблемы Пятой республики.

В последние десятилетия в связи с развитием цифровых технологий в СМИ люди больше следят за новостями, больше интересуются политическими событиями, становятся более активными и не боятся выражать свою гражданскую позицию. Политика, точнее язык политики становится предметом изучения филологов. Исследования в сфере политической лингвистики, науки, возникшей в середине XX века на стыке лингвистики и политики, являются на данный момент одними из наиболее разрабатываемых и актуальных в современном языкознании как в России, так и за рубежом. Также это объясняется общей направленностью проводимых в настоящее время лингвистических исследований, которые характеризуются, по мнению Е.С. Кубряковой, экспансионизмом, антропоцентризмом, функционализмом и тенденцией к объяснению [1, с. 3]. Так, обращение к политической коммуникации вообще и политическому дискурсу в частности способно соединить вышеперечисленные черты. Экспансионизм означает, что лингвистика «вторгается» в необычные для нее сферы и находит новые предметы изучения или заставляет посмотреть на прежние, но с другой, ранее непостижимой точки зрения. Представляется, что язык политики – это не то, что сказано, а скорее то, что не сказано, скрыто, завуалировано или подразумевается. Поэтому здесь важно привлекать такие науки, как психология, социология, история и др. Антропоцентризм представляет язык как деятельность человека. В нашем случае это изучение речей политических деятелей и того перлокутивного эффекта, который они производят на граждан. Функционализм предполагает характеристику языкового явления с точки зрения его функций. Если мы говорим о политическом дискурсе, то там важно каждое слово, используемые стилистические приемы, грамматические формы – все имеет свое место и обладает определенной функцией. Тенденция к объяснению характеризует не только современное языкознание, но науку вообще. К примеру, политическая лингвистика в силах объяснить преобладание одних языковых форм и неиспользование других с точки зрения защиты тех или иных политических взглядов.

В центре интересов политической лингвистики находятся политическая коммуникация и политический дискурс. Существует множество подходов к опре-

делению данных понятий и их соотношению. В рамках данной статьи ограничимся одной дефиницией, отвечающей цели нашего исследования, и согласимся с Е.И. Шейгал, которая понимает политический дискурс довольно широко и включает в него «любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики» [2, с. 35]. Изучение политического дискурса представляется перспективным с точки зрения стилистики, лексикологии, грамматики, психолнгвистики, социолнгвистики, прагматингвистики, герменевтики, теории речевых жанров. В настоящей статье мы обращаемся к политическому дискурсу в рамках последней теории и рассматриваем «новогоднее обращение президента к народу» как ритуальный жанр.

Судя по названию «новогоднее обращение президента к народу» – это не просто поздравление первого лица страны по случаю Нового года, это своего рода мини-отчет президента о своей работе, о работе правительства, о жизни в стране вообще, о главных мировых и внутренних событиях уходящего года и планах, проектах, ожиданиях на будущий год. Сегодня новогоднее обращение президента – неотъемлемая часть праздника: интересуется человек политикой или нет, положительно оценивает работу президента или нет, он с большей долей вероятности будет смотреть/слушать эту речь, чтобы не пропустить бой часов, знаменующий наступление нового года. Первым официальным лицом, поздравившим широкую публику с Новым годом, стал Папа Римский, который 12 февраля 1931 года обратился с торжественной речью на латинском языке по радио. С появлением телевидения новогоднее обращение главы государства стало возможным не только слышать, но и видеть. А всемирная сеть Интернет предоставляет еще более широкие возможности: речь можно не только увидеть и услышать в любое удобное время, но и почитать комментарии к ней и оставить свои.

Н.В. Кондратенко характеризует новогоднее обращение как ритуальный жанр политического дискурса и говорит о преобладании формы над содержанием [3]. Е.И. Шейгал выделяет следующие характеристики новогодней речи: объединение аудитории в единый народ, единую нацию, как полноправного участника торжественного праздника; обращение к прошлому как источнику традиционных

ценностей нации; провозглашение политических принципов, которыми будет руководствоваться правительство в новом году [4, с. 206]. Исходя из этих признаков, можно выделить три основные функции новогоднего обращения: интегративную, инспиративную, декларативную [5, с. 146]. Действительно, новогоднее обращение построено обычно так, что президент обращается с поздравлением ко всем и каждому, старается объединить прошлое и будущее, даёт краткую характеристику настоящему положению дел, обращается к ценностям и не забывает упомянуть о проблемах и трудностях, которые стоят перед страной.

Анализ литературы по теме позволяет выделить следующие отличительные черты жанра «новогоднее обращение главы государства»: 1) форма речи: вторично устная речь, так как изначально текст написан и выверен спичрайтерами; 2) сфера и характер общения: общественно-политическое, телевизионное обращение; 3) повод: наступление нового календарного года; 4) коммуникативная цель: ведущая – объединение нации на основе общих ценностей и главной политической идеологии; сопутствующие – подведение итогов уходящего года, обозначение перспектив на будущий год, поздравление народа с праздником и усиление положительного эмоционального состояния, в котором находится адресат; 5) образ / статус адресанта: глава государства; 6) образ адресата: граждане страны, народ, выступающий как единое целое; 7) ответная реакция: перлокутивный эффект эмоционального характера со знаком «плюс» (радость, патриотизм, единение, воодушевление, благодарность и пр.), так и со знаком «минус» (возмущение, недовольство, ирония, неудовлетворенность, озлобленность и т.д.); 8) обязательные структурные элементы (в нашем случае это сочетание структурных элементов жанров поздравления и обращения); 9) ритуальный характер: новогоднее обращение перформативно, носит циклический характер, локализовано во времени (31 декабря) и пространстве (рабочий кабинет, вид на резиденцию главы государства) [6, с. 170 – 171].

С точки зрения структурного построения, новогоднее обращение – это жанр политического дискурса, который находится на стыке обращения и поздравления. Согласимся с В.Ю. Варавкиной и выделим следующие компоненты: обращение к адресату, обозначение повода, итоги уходящего года, планы на будущий год, идеологический и патриотический компоненты (ценности в том числе), собственно поздравление, пожелания [7, с. 9].

В рамках настоящей статьи рассмотрим новогодние обращения Э. Макрона 2017 [8] и 2018 годов [9]. Обе речи достаточно длинные и составляют примерно 17 с половиной и 16 с половиной минут соответственно. Выступая с первым новогодним посланием, Э. Макрон едва не побил исторический рекорд продолжительности новогоднего президентского поздравления Шарля де Голля в 1960 году, которое составило 18 минут. Оба обращения велись в записи из рабочего кабинета президента, в 2017 году он произносит речь, сидя за столом, в 2018 году – стоя у окна на фоне национального триколора. Следует отметить, что в истории французских новогодних посланий лишь два раза наблюдалось отступление от правил: в 2007 году Никола Саркози выступил в прямом эфире, а Валери Жискар д'Эстен пожелал французам счастливого 1976 года в компании своей жены, сидя в кресле у камина. Э. Макрон также сделал некоторое нововведение: помимо традиционного телеобращения к гражданам в 20.00 он выступил в небольших роликах, распространяемых через социальные сети в Интернете и предназначенные в основном для молодежи, желая таким образом охватить и ту часть населения, которая не смотрит телевизор.

Если говорить о композиции новогодних обращений Э. Макрона, то, сравнивая речи 2017 и 2018 годов, можно увидеть, что они отличаются. Рамочные компоненты (обращение и заключительная фраза) обязательны. В качестве обращения к адресату президент использует «*Mes chers compatriotes*» [8] в первой речи и более распространенное «*Françaises, Français, mes chers compatriotes de l'Hexagone et des Outre-Mer*» [9] во второй, упоминая жителей материковой Франции и заморских территорий, чтобы последние не чувствовали себя забытыми или в чем-то ущемленными. О них также идет речь далее, когда президент выделяет их проблемы и дает возможные пути решения: «...pour nos Outre-mer qui ont beaucoup souffert ces derniers mois et auxquels je veux adresser un salut tout particulier; en adaptant nos règles et en construisant des filières économiques fortes qui permettent davantage d'autonomie énergétique et de créations d'emplois» [9]. Заключительная фраза в обеих речах традиционна: «*Vive la République et vive la France(!)*» [8; 9], отличие состоит лишь в том, что во втором случае она произносится с более торжественной интонацией и выделяется на письме восклицательным знаком.

Речь 2017 года имеет традиционную структуру, а именно: обращение, обозначение повода поздравления, итоги уходящего года, планы на будущий год, собственно поздравления и пожелания. Так, в начале французский президент перечисляет различные категории граждан, кому адресует свое послание, кратко характеризует год, который заканчивается, затем методично, подробно, по пунктам описывает то, как он видит свою работу и работу правительства в новом году, потом лаконично, торжественно и патриотично поздравляет нацию с Новым годом и формулирует пожелания. Речь 2018 года построена иначе. Сначала Э. Макрон говорит о достижениях правительства в уходящем году, затем он останавливается на «гневе», который вылился в протесты по всей Франции в конце года, после касается глобальных проблем. Основная часть обращения посвящена раскрытию трех главных пожеланий президента (правды, достоинства, на-

дежды), далее оратор обращается к патриотическим чувствам граждан и в конце следует краткое пожелание-поздравление.

Остановимся более подробно на адресате новогодних посланий. В изучаемых текстах наряду с личными местоимениями фигурируют словосочетания с существительными, неопределенными местоимениями, которые указывают на единение и величие французского народа (*nos concitoyens* (3), *l'ensemble de nos concitoyens*, *la Nation* (3), *notre Nation*, *la Nation française* (2), *une grande Nation*, *le peuple*, *notre peuple*, *le peuple français*, *un grand peuple*, *nous-mêmes*, *notre société* (4), *la société* (2), *un collectif*, *ce collectif*, *mes chers compatriotes* (4), *toutes les Françaises et tous les Français*), выделяют в нем различные группы (*certains*, *certains d'entre vous*, *plusieurs d'entre vous*, *nombre de nos concitoyens*), свидетельствуют об уникальности и ценности каждого гражданина (*chaque citoyen* (2), *chacun* (10), *chacun d'entre vous*, *chacun d'entre nous*, *chacune et chacun d'entre vous* (2), *l'acteur de la vie de la Nation*).

В своих новогодних посланиях Э. Макрон старается охватить всю аудиторию. В речи 2017 года он в первую очередь обращается к тем, кто встречает Новый год в кругу близких, подчёркивая, что для него, как и для большинства французов, семья представляет наивысшую ценность: «*Je vous espère en famille, au milieu de vos proches, de celles et ceux qui vous aiment*» [8]. В обеих речах президент благодарит тех, кто занят в эту новогоднюю ночь на работе: «... *certains d'entre vous sont aujourd'hui au travail parce qu'ils font partie des forces armées ou des forces de l'ordre, parce qu'ils sont médecins ou personnels soignants, parce qu'ils sont en charge des transports ou de la continuité des services publics*» [8]; «*Je veux aussi rendre hommage aux policiers et aux gendarmes qui chaque jour luttent contre ce terrorisme islamiste et vous protègent au quotidien*» [9]; «*Je veux avoir un mot pour [...] nos pompiers, nos gendarmes, nos policiers, nos personnels soignants, les élus de la République, les engagés bénévoles des associations, tous ceux [...] qui ce soir [...] sont aux côtés des plus vulnérables, des plus fragiles*» [9]. Говоря о планах на будущий год, французский президент перечисляет людей различных профессий и рода деятельности, предлагая пути улучшения их жизни и условий труда: *nos agriculteurs, les hommes et les femmes, les indépendants et les entrepreneurs, les salariés, chaque travailleur, nos fonctionnaires*. Отдельно выражает благодарность военным: «... *je veux ce soir avoir une pensée pour nos militaires qui sont en ce moment même sur ces théâtres de bataille; je pense à leurs camarades tombés cette année*» [8]; «*Je veux avoir un mot pour [...] nos militaires qui ce soir, encore, sont [...] à des milliers de kilomètres de leur famille*» [9]. Э. Макрон подчёркивает, что ему хорошо известны проблемы, которые испытывают люди, принадлежащие к разным поколениям (*nos retraités modestes, nos jeunes*), к той или иной социальной группе (*nos concitoyens qui sont au chômage, celles et ceux qui vivent en situation de handicap, les plus démunis, les mères de famille élevant seules leurs enfants, les plus vulnérables, les plus fragiles auxquels je pense tout particulièrement*), проживающие в определенной местности (*nos territoires ruraux, nos quartiers populaires*). Он не забывает о тех, кто в этот праздник одинок или болен, вселяя своими словами надежду и оптимизм: «... *plusieurs d'entre vous ce soir sont seuls, souffrent ou sont malades [...] je veux dire qu'ils appartiennent à une grande Nation et que les mille fils tendus qui nous tiennent, sont plus forts que leur solitude et je leur adresse une pensée fraternelle*» [8]. Он также адресует свое послание всем европейцам, полагая, что сильная Франция не может существовать без сильной Европы: «*Mes chers concitoyens européens, 2018 est une année toute particulière et j'aurai besoin de vous*» [8]. Не забывает французский президент в своем новогоднем обращении и мигрантов, хотя избегает прямой номинации (*les sans-abri, les femmes et les hommes qui fuient leur pays*), оставляя только абстрактное существительное с данным корнем, указывая на то, что этот вопрос ждёт своего решения: «*Les grandes migrations nous inquiètent et [...] il nous faut bâtir de nouvelles réponses à ce phénomène*» [9]; «... *c'est apporter une réponse commune aux migrations*» [9].

Кроме того, в своем первом новогоднем обращении Э. Макрон упоминает тех, кто не согласен с провидимой им политикой, обещая к ним прислушаться: «*Je sais que plusieurs d'entre vous ne partagent pas la politique qui est conduite par le gouvernement aujourd'hui; je les respecte et je les écouterai toujours*» [8]. В речи 2018 года номинации «несогласных» (*les démagogues, les porte-voix d'une foule haineuse*) и их проявлений (*les égoïsmes nationaux, les intérêts particuliers, les obscurantismes, des mensonges, des ambiguïtés, un déni de la réalité, des fausses informations, des manipulations, des intoxications, la négation de la France, le sentiment d'impuissance*) более разнообразны и носят более резкий характер. Это связано, безусловно, с уличными протестами «желтых жилетов», начавшихся в ноябре 2018 года.

В плане содержания в новогодних обращениях Э. Макрона находим ценности, близкие и понятные для всех: семья, здоровье, работа, образование, мир во всем мире, собственная безопасность. Соблюдение прав и свобод, учет мнения каждого гражданина, Европа, значимые для страны события, возможность диалога также выступают в качестве важных составляющих жизни французов. В речах президента отчетливо прослеживаются духовные ценности: правда, достоинство, надежда, братство, гуманизм, уважение, свобода.

Франция как Нация предстает наивысшей ценностью для французского народа. Данный постулат звучит и в заключительном предложении: «*Vive la République et vive la France(!)*» [8; 9]. Список лексем, обозначающих страну, достаточно длинный: *la France* (12), *le pays* (4), *notre pays* (14), *un pays fort*, *l'Hexagone*, *notre État*, *leur patrie*, *notre patrie*, *le sol national*, *notre sol national*, *la République* (2),

notre République, une des plus grandes économies du monde. Говоря о Франции и французах, Э. Макрон часто использует притяжательные прилагательные *notre*, *nos*, чтобы подчеркнуть свою сопричастность к стране, народу.

Представим выделенные ценности в таблице 1 с подтверждением плана выражения:

sans-abri; apporter un toit à toutes celles et ceux qui sont sans abri; accueillir les femmes et les hommes qui fuient leur pays parce qu'ils y sont menacés en raison de leur origine, de leur religion, de leurs convictions politiques; le droit d'asile; les grandes migrations nous inquiètent; c'est apporter une réponse commune aux migrations); преваширование общественных интересов над личными (*nous surmonterons*

Таблица 1

Ценности и их языковое выражение в новогодних обращениях Э. Макрона

Ценности	Языковое выражение ценностей
la France, la Nation	<i>une grande Nation; la France plus forte et plus juste; sur le sol national; vous avez quelque chose à faire pour la Nation; vivre notre Renaissance française; une des plus grandes économies du monde; nos infrastructures sont parmi les meilleures au monde; le peuple est souverain; ceux qui tissent le lien de la Nation; aimer notre patrie; l'énergie de la France</i>
la famille	<i>en famille; au milieu de vos proches; celles et ceux qui vous aiment</i>
le travail	<i>le travail est au cœur de notre société; le travail permet à chacun de trouver sa place, de progresser dans la vie, de s'émanciper de son milieu d'origine; le travail est le cœur de notre projet en commun; on ne peut pas travailler moins, gagner plus</i>
la santé	<i>inspirer notre politique de santé; améliorer l'organisation de nos hôpitaux, nos cliniques et nos médecins; on se soigne à un coût parmi les plus faibles des pays développés; que les médecins s'installent où il en manque; avoir accès à des médecins d'excellence; choisir notre alimentation</i>
la formation	<i>la formation pour les salariés; miser l'intelligence française; l'école doit être le creuset de cette cohésion nationale; la formation tout au long de la vie; être formé à de nouveaux métiers; la science est un levier indispensable; en formant nos jeunes par l'apprentissage; une action forte pour notre école, nos universités; on ne paye pas ou presque la scolarité de nos enfants</i>
la paix	<i>gagner la paix à l'international; garantir la stabilité des États; une grammaire de la paix et de l'espérance; la voix de la France pour la paix; les interventions de puissances étrangères étatiques et privées se multiplient; c'est nous protéger contre nos ennemis</i>
la sécurité	<i>notre sécurité; protéger au quotidien; bâtir les nouvelles sécurités du XXI-e siècle</i>
l'Europe	<i>une Europe plus forte; l'Europe est bonne pour la France; la France ne peut pas réussir sans une Europe forte; l'ambition européenne; une Europe plus souveraine, plus unie, plus démocratique; l'Europe peut devenir cette puissance économique, sociale, écologique et scientifique; ce sursaut européen; nos partenaires européens; ce colloque intime avec nos amis allemands; guider le projet européen</i>
de grands moments	<i>des victoires sportives; de grands événements culturels; le centenaire de l'Armistice</i>
chacun	<i>un effort de chacun; un imaginaire d'avenir où chacune et chacun doit pouvoir se retrouver; c'est le travail de chacune et chacun d'entre vous; que chacun se sente pleinement acteur de la vie de la Nation</i>
les droits	<i>le respect de toutes les minorités; notre politique sociale aidant les plus démunis; l'organisation du secteur public; nombre de nos concitoyens ne se sentent pas respectés, considérés; les discriminations dans les quartiers populaires; cela suppose d'assurer à chacun les droits dans la société et attendre de lui les devoirs qui sont les siens; nous sommes un État de droit; l'égalité entre les hommes et les femmes</i>
le dialogue	<i>c'est un vœu d'écoute, de dialogue, d'humilité; l'erreur quand nous affirmons les choses sans dialoguer</i>
l'humanisme	<i>cette exigence humaniste, cette ligne d'humanité</i>
le respect	<i>cela passe par le respect; j'attends de chacun ce respect indispensable à la vie en société</i>
la liberté	<i>cette liberté requiert un ordre républicain; cette liberté exige le respect de chacun</i>
la dignité	<i>un vœu de dignité; la dignité, c'est aussi le respect de chacun; ceux qui permettent à notre République d'œuvrer à la plus grande dignité de chacun</i>
l'espoir	<i>un vœu d'espoir; espoir en nous-mêmes; espoir en notre avenir; espoir en notre Europe; nous redonner espoir; c'est là que réside cet espoir pour 2019</i>
la fraternité	<i>une pensée fraternelle; la fraternité, c'est ce qui nous unit; ceux qui œuvrent à la fraternité quotidienne</i>
la vérité	<i>on ne bâtit rien sur des mensonges ou des ambiguïtés; parler vrai; parler de la réalité; le vœu de vérité; la vérité de l'information; des règles de transparence et d'éthique</i>

Наряду с ценностями можно выделить и так называемые «антиценности». В исследуемых новогодних обращениях фигурируют следующие: одиночество, болезнь, человеческие пороки, несогласие, насилие. Также выделим их в таблице:

ensemble les intérêts particuliers; l'impulsion d'intérêts particuliers); доступность транспорта и цифровых технологий (*l'accès à la téléphonie mobile et au numérique, aux transports; qu'on puisse avoir le téléphone portable ou internet partout où on*

Таблица 2

Антиценности и их языковые реализации в новогодних обращениях Э. Макрона

Антиценности	Языковые реализации антиценностей
la solitude	<i>seuls; leur solitude</i>
le désaccord	<i>les divisions irréconciliables minent notre pays; nous nous sommes trop longtemps, trop souvent divisés; nous avons vécu de grands déchirements et une colère a éclaté</i>
les maladies	<i>plusieurs d'entre vous souffrent ou sont malades; cette souffrance est plus dure à supporter; notre politique en faveur de celles et ceux qui vivent en situation de handicap; permettre à nos concitoyens en situation de handicap de trouver leur place dans la société</i>
les défauts	<i>l'avidité de quelques-uns; nous ne céditions rien aux sceptiques; que s'ils nourrissent les égoïsmes ou les cynismes?</i>
la violence	<i>des générations se sont battues pour ne subir ni le despotisme, ni aucune tyrannie</i>

Говоря о том, какие достижения планируются, какие проблемы ждут своего решения в новом году, Э. Макрон постулирует три масштаба действий: на между-народном уровне, в рамках Европейского союза, внутри страны. Для французов актуальным является снижение числа безработных (*en formant nos concitoyens qui sont au chômage; changer les règles de l'indemnisation du chômage; la création d'emplois*); повышение уровня жизни (*éradiquer la grande pauvreté; je pense aux mères de famille élevant seules leurs enfants et ne parvenant pas à finir le mois; je pense aux agriculteurs qui ne veulent que vivre dignement de leur travail; vivre dignement du prix payé*); решение проблемы беженцев (*notre politique d'hébergement pour les*

vit et travaille); внедрение инноваций в жизнь (*plus d'innovations économiques et sociales*); энергетическая автономия заморских территорий (*plus d'autonomie énergétique*); решение проблем малого бизнеса (*les règles simplifiées pour les indépendants et les entrepreneurs*). Растущий национализм и экстремизм в Европе представляет огромную опасность для всех стран Союза. К тому же последний уже переживает кризис (*partout en Europe montent les partis extrémistes; nous ne céditions rien ni aux nationalistes ni aux sceptiques; nous surmonterons ensemble les égoïsmes nationaux; la crise de notre rêve européen, notre malaise dans la civilisation occidentale*). Среди глобальных проблем французский президент останавливает-

ся на угрозе терроризма и климатических изменениях (*le terrorisme islamiste; le terrorisme islamiste continue de sévir; lutter contre le réchauffement climatique; les luttes contre le réchauffement climatique et pour la biodiversité sont nécessaires; ne rien changer à nos habitudes et respirer un air plus pur; un projet de construction d'une écologie industrielle*).

Следует упомянуть, что президент Франции не только констатирует существование проблем и приводит их возможные решения, но и обращается к гражданскому сознанию населения. Он отмечает, что у каждого гражданина есть не только права, но и обязанности, что сплоченность Нации не может обеспечить один президент, здесь необходима помощь каждого: «... la cohésion de la Nation, ça n'est pas simplement le travail du président de la République, de son Premier ministre ou du gouvernement; c'est le travail de chacune et chacun d'entre vous» [8]; «Cela suppose d'assurer à chacun les droits dans la société et attendre de lui les devoirs qui sont les siens» [9]; «Et je sais que notre avenir dépend de notre capacité précisément à nous aimer et à aimer notre patrie» [9].

Таким образом, нами рассмотрены композиционные и содержательные особенности новогодних обращений действующего президента Пятой республики, что может пролить свет на образ Э. Макрона как политика, на то, какими он видит ценности и антиценности французского народа, каково настоящее положение дел в стране, какие проблемы и угрозы существуют и каковы перспективы их преодоления. Кроме того, можно проследить, что изменилось во Франции за период между двумя рассматриваемыми речами, и понять, как эти изменения оцениваются президентом с одной стороны и французами с другой. Данное исследование может быть продолжено в плане анализа лексических, грамматических, стилистических особенностей языка новогодних обращений Э. Макрона. Также можно провести сравнительное изучение новогодних речей президентов Франции, выявить схожие и отличительные черты. Согласимся со словами В.Ю. Варакиной, что изучение политического дискурса связано с необходимостью поддержания социальной и политической стабильности в мире [10].

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и её современный статус. *Известия АН. Серия литературы и языка*. 1994; Т. 53, № 2: 3 – 15.
2. Шейгал Е.И. *Семантика политического дискурса*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
3. Кондратенко Н.В. Новогоднее обращение как ритуальный жанр политического дискурса: макроструктурные компоненты и средства их выражения. *Труды международной конференции "Диалог 2007"*. (Бекасово, 30 мая – 3 июня 2007). Москва: Издательский центр РГГУ, 2007: 302 – 306.
4. Шейгал Е.И. Инаугурационное обращение как жанр политического дискурса. *Жанры речи-3*. Саратов: Колледж, 2002: 205 – 214.
5. Комисарова Т.С. «Новогоднее обращение» как жанр политического дискурса (сравнительный анализ новогодних обращений В.В. Путина и Г. Шредера). *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. научн. трудов*. Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры. 2005; Вып. 2: 143 – 150.
6. Сладкевич Ж.Р. Организация семантического пространства новогоднего поздравления президента (на материале новогодних обращений президентов России, Беларуси и Польши за 2000 – 2015 гг.). *Политическая наука*. 2016; 3: 168 – 193.
7. Варакина В.Ю. *Новогоднее обращение главы государства: жанровая специфика и лингвокогнитивное моделирование образа адресата*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Омск, 2011.
8. *Déclaration de M. Emmanuel Macron, Président de la République, sur les défis et priorités de la politique gouvernementale, à Paris le 31 décembre 2017*. Available at: <http://discours.vie-publique.fr/notices/187000011.html>
9. *Déclaration de M. Emmanuel Macron, Président de la République, sur les défis et priorités de l'année 2019, à Paris le 31 décembre 2018*. Available at: <http://discours.vie-publique.fr/notices/197000008.html>
10. Варакина В.Ю. Лингвокогнитивное моделирование образа адресата советских, российских и американских новогодних обращений главы государства: сопоставительный аспект. *Иностранные языки в высшей школе*. Рязань. 2011; Вып. 1 (16): 6 – 18.

References

1. Kubryakova E.S. Paradigmy nauchnogo znaniya v lingvistike i ee sovremennyy status. *Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka*. 1994; T. 53, № 2: 3 – 15.
2. Sheigal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2000.
3. Kondratenko N.V. Novogodnee obrashchenie kak ritual'nyy zhanr politicheskogo diskursa: makrostrukturnyye komponenty i sredstva ih vyrazheniya. *Trudy mezhdunarodnoy konferentsii "Dialog 2007"*. (Bekasovo, 30 maya – 3 iyunya 2007). Moskva: Izdatel'skiy centr RGGU, 2007: 302 – 306.
4. Sheigal E.I. Inauguratsionnoe obrashchenie kak zhanr politicheskogo diskursa. *Zhanry rechi-3*. Saratov: Kolledzh, 2002: 205 – 214.
5. Komisarova T.S. «Novogodnee obrashchenie» kak zhanr politicheskogo diskursa (sravnitel'nyy analiz novogodnih obrashchenij V.V. Putina i G. Shredera). *Zhanry i tipy teksta v nauchnom i medijnom diskurse: mezhvuz. sb. nauchn. trudov*. Orel: Orlovskiy gos. in-t iskusstv i kul'tury. 2005; Vyp. 2: 143 – 150.
6. Sladkevich Zh.R. Organizatsiya semioticheskogo prostanstva novogodnego pozdravleniya prezidenta (na materiale novogodnih obrashchenij prezidentov Rossii, Belarusi i Pol'shi za 2000 – 2015 gg.). *Politicheskaya nauka*. 2016; 3: 168 – 193.
7. Varavkina V.Yu. *Novogodnee obrashchenie glavy gosudarstva: zhanrovaya specifika i lingvokognitivnoye modelirovaniye obraza adresata*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2011.
8. *Déclaration de M. Emmanuel Macron, Président de la République, sur les défis et priorités de la politique gouvernementale, à Paris le 31 décembre 2017*. Available at: <http://discours.vie-publique.fr/notices/187000011.html>
9. *Déclaration de M. Emmanuel Macron, Président de la République, sur les défis et priorités de l'année 2019, à Paris le 31 décembre 2018*. Available at: <http://discours.vie-publique.fr/notices/197000008.html>
10. Varavkina V.Yu. Lingvokognitivnoye modelirovaniye obraza adresata sovetских, rossiskikh i amerikanskikh novogodnih obrashchenij glavy gosudarstva: sopostavitel'nyy aspekt. *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole*. Ryazan'. 2011; Vyp. 1 (16): 6 – 18.

Статья поступила в редакцию 03.04.19

УДК 82

Astashchenko E.V., Cand. of Sciences (Philology), Moscow State University of Civil Engineering, Maxim Gorky Literature Institute (Moscow, Russia), E-mail: AsstaschenkoEV@mgsu.ru

IN THE NEIGHBORHOOD OF BELY: THE INTERSECTION OF HIGH AND GRASSROOTS CULTURE IN THE MUSICAL ALLUSIONS OF MODERNIST PROSE. Andrey Bely since his first steps made in prose produces the synthesis of music and literature, elite and folk art, as well as high and low, many naturalistic themes. For example, the prototype of Bely's minuet in "The Silver Doves" is Taneyev's "Minuet", in which the memories of the experienced riots break through: the storming of the Bastille and 1905 in Russia – the revolution is just anti-feudal, bourgeois, which is realistic, as in the experimental music of Bruno, written by Bely in a love story about a merchant and a noblewoman. N. Rusov, who stands close to Bely in his creative work, creates a work in his novelism, paraphrasing operas by Wagner and Rubinstein and combining their ideas with the Russian urban romance "I'll Put on the Black Dress" (on the motif of "Separation") and even the match, which at the same time E. Kurlav illustrates the problem of East and West, nature and civilization. Bely finds these examples of opposition in jazz, in works by Hermann Hesse, T. Mann, Fitzgerald, where there is a turn to philosophical and musical interpretation of the Eurasian problem. Musical allusions at the intersection of high and low cultures do not become trite in the modern era: they continue in M. Bulgakov's prose.

Key words: modernism, symbolism, naturalism, stylization, parody.

Е.В. Астащенко, канд. филол. наук, преп. Московского государственного строительного университета; докторант Литературного института имени А.М. Горького, г. Москва, E-mail: AsstaschenkoEV@mgsu.ru

В ОКРЕСТНОСТЯХ А. БЕЛОГО: ПЕРЕСЕЧЕНИЕ ВЫСОКОЙ И НИЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ В МУЗЫКАЛЬНЫХ АЛЛЮЗИЯХ МОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ

С первых писательских шагов Андрей Белый настойчиво воплощает в прозе синтез музыки и литературы, элитарного и народного творчества, а также высоких и низких, натуралистичных тем. В «Кубке метелей» на пересечении церковной и низовой культуры возникает парафразирование покаянного канона, пробивающегося сквозь городской фольклор. Близкий Белому Н. Русов в своей романистике создает единое произведение, сочетая парафразирование

опер Вагнера, Рубинштейна с русским городским романсом «Надену черно платье» и даже матчишем, которым в это же время Е. Курлов иллюстрирует проблему Восток-Запад, природа-цивилизация. Для самого Белого таким примером был джаз, оригинальным поворотом в философско-музыкальной интерпретации евразийской проблемы становится клезмер в романтике Г. Майринка. Музыкальные аллюзии на пересечении высокой и низовой культуры не иссякают в эпоху модерна: они продолжают в прозе М. Булгакова, в «Мастере и Маргарите». Именно этот приём активно использует Андрей Белый, что ставит его творчество наравне с выдающимися модернистами XX в. Автор делает вывод о том, что Андрей Белый воплощал в своей прозе синтез музыки и литературы, элитарного и народного творчества, что делает его творчество уникальным и не похожим на творчество других писателей той эпохи.

Ключевые слова: модерн, символизм, натурализм, стилизация, пародия.

Андрей Белый настойчиво воплощает в прозе синтез музыки и литературы, элитарного и народного творчества, а также высоких и низких тем, подобных натуралистским опытам Альфреда Брюно на тексты Эмиля Золя. В «Серебряном голубе» менуэт пересказывает историю «любви» «купчика гулящего» к «дряхлающей красе» дворянки: «...звук кидались менуэтом в мгновеньях, что неслись за мгновеньями <...> и встали тут аккордами старухины прожитые годы, ручьи золотые, молочные реки и свора жадных, гадких, до ласк падких мужчин» [1, с. 238]. В музыке, знакомой символисту и теоретически преподнесенной Э. Метнером, уже существовали иронически сниженные и тревожно-скомканые менуэты Дебюсси, Равеля, Бартока, Франсе, Шёнберга, преподнесенные в их трагической обреченной попытке запечатлеть ускользающую в бездну жизнь.

Прообразом беловского менуэта над бездной послужил «Менуэт» С. Танева, в котором пробиваются воспоминания о пережитых мятежах: штурме Бастилии и 1905 года в России – революции как раз антифеодальной, буржуазной, что типизировано Белым в любовном сюжете о купчике и дворянке.

Именно в это время против натурализма в музыке в России высказываются в своих исследованиях В. Березовский, утверждающий в «Современных течениях в искусстве», что песнь души обойдется без фотографической способности [2, с. 159], М. Сыркин в «Пластических искусствах» отрицающий музыкальный реализм [3], Ф. Бузони в «Эскизе новой эстетики музыкального искусства» замечая, что передавать ситуацию, как скульптор или живописец, не требуется музыке, интенсивность динамики которой способна передавать сразу всю жизнь с каждым тайным движением души [4].

В ближайшем окружении Белого К. Эйгес заметит о нарративике и физиологизации в музыке, что, во-первых, музыкальные произведения не могут изображать картин природы и вообще внешних явлений, и следовательно, во-вторых, подражание существующим в природе звукам, – пустая забава [5].

Уже в симфонии «Кубок метелей» 1907 года начинается у Белого и другой эксперимент – с парафразированием заукопкойной литии, пробивающейся сквозь городской фольклор, причем прием долготы гласного звука вводится в целях имитации музыки фонетической, просодической материей речи (теперь уже не музыка повествует, а повествование музицирует):

«Мы жаа-аа-ждеем... Мы страааа-аааа-...»
«Рааа-баа
- твоо-его...
- идеже неест-
- болезни и печали... воздыхаа-...»
«Аа ии-стаа-ми-лаась
В раа-злуу-уу-кее» [6, с. 423].

Также Белый с помощью нелексической аудиальной аллюзии на уменьшенную септиму, общую для покаянного канона «Душе моя, душе моя, что спиши?» в переложении П. Чеснокова и романса М. Глинки «Сомнение», проявляет сквозь светское искусство – литургию: «Ты ищешь чего же, душа моя? И ты чего надрываешься, под колесом Зодиака, песком засыпаемая?» [6, с. 671]. «Успокойся, душа моя, что тебя нет в том, чего тоже нет <...> Ты ищешь чего же, душа моя, и ты чего надрываешься? Ты – чего топчешься? Шла бы» [7, с. 671].

Соположение мирского, фольклорного, как правило, и этнического и этонического, и надмирного, церковного можно объяснить тем, что «в последней симфонии, «Кубок метелей» сложно определить локализацию действия последней части – либо оно происходит по ту сторону неба, либо с другой стороны земли (см. главки четвертой части «Гробная лазурь» и «Верхом на месяце»), – и вместе с тем нельзя сказать, что это место связано, например, с топосом «рая» [8, с. 519].

Показательно, что образ септимы был иронически осмыслен и до Белого именно в этом ключе: в романе В.Ф. Одоевского «Русские ночи» она становится «чудной выдумкой» Бетховена, в «Кларе Милич» Тургенева «лишний человек» Аратов безучастно нажал уменьшенную септиму, в которой слышится пустота, а не потенция разрешения, обретения. В опере, которая, по Толстому, сама по себе – образец искусственности, неестественности, декоративности, уменьшенная септима становится проводником нелепой бесовщины и манерно-вычурного эротизма, любовного наигрыша, как потом выясняется неотъемлемого в извращенной натуре Курагиных: «Вдруг удалась буря, в оркестре послышались хроматические гаммы и аккорды уменьшенной септимы».

Разумеется, на пересечении высокой и низовой культуры в музыкальных аллюзиях модернистской прозы бытовал и танец. У Белого встречается галоп, трепак по «сне, отщербленном от смысла», «кровавый канкан», мазурка – «мазурку отшпорить», «Отщелкает мазурку он / С веселой прелестницей», плясовая частушка – «От Мясницкой прямо в Яр – / Спрятаться под юбкою».

Танец выражает телесное, бессознательное и оргиастическое, обезличивает человека, превращая в «пляшущую обезьяну»: «орангутангом отплясывал

танго». Даже в «пристойной польке» Кувердыев «обдавал» (как «геенной обдавал» Мандро) Наденьку, «обнявши за стан» [7, с. 280]. Также танец – «свистопляска» политиком. Образ святого воителя противопоставит образу из антивоенных, антиимпериалистических частушек: «Продавали оптом нас / Под Ново-Георгиевском. / Микалай Калаич нам / В рыло – крест Георгия». Подорванная вера в царя спровоцировала неверие и в небесного заступника.

Особую роль в неклассическом «музицировании» в прозе Белого играет, конечно, джаз. Так, для А. Белого «ритм без образа – хаос, рев первобытных стихий в душе человека»: «Расколоты гулом подземным – сознания, люди, дома; они – в трещинах, в трещинах, в еле заметных трещинах <ср. «обыгрывание» слова с риффом>; подземный удар, осыпавший почву, расколотый в тысячи тысяч трещоток джаз-банда, трясение почв, исходящее в радиусах передергов фокстротной походки, все то – при дверях: рассыпаются: вещи, дома; рассыпается: старый состав человека...». Сквозь «гул» разрушения «старого состава человека» в романе А. Белого слышится тоска о «дальнем, сознание которого восторгается над грубой силой». Ровно то же самое именно в это время замечает в своей прозе Г. Гессе, Т. Манн, Фицджеральд. Оригинальным поворотом в философско-музыкальной интерпретации евразийской проблемы становится клезмер в романтике типологически близкого Белому Г. Майринка.

Песнь о «хемциген борху», «чудесном избавлении от смертельной опасности», звучит «кошунственно переиначенной в какую-то гаденькую бордельную кадрили», потом исполняется «грозно и фанатично басом, уподобляясь мрачному теллурическому зыку, идущему из самого нутра матери-земли», «внезапно мелодия конфузливо завляла, зафальшивила и понесла такую не-сусветную околесину, что сама же испугалась и окончательно сбилась... и вот уже томные звуки знойного богемского «шляпака» звучат под сводами злчного заведения», затем «слащавый, до омерзения приторный вальсок сочится из арфы» [8, с. 122].

Обращение к джазу у Белого и Булгакова (у Майринка инвариантом выступает клезмер) связано не столько с освящением родовой вертикали и плодородия в африканской и семитской культурах, в недрах которых родилась эта музыка, сколько с её средней бытования, перенесенной европейцами в злчные места.

Знакомый и преданный поклонник Андрея Белого, Н. Русов в своей романтике создаёт единое произведение, сочетая парафразирование опер Вагнера, Рубинштейна с русским городским романсом «Надену черно платье» (на мотив «Разлуки») и даже с матчишем, который тогда был сродни ламбаде в перестроенной России конца прошлого столетия. Е. Курлов этим танцем иллюстрирует проблему природа-цивилизация: «Вырвавшийся наконец из заклятого лабиринта, подошедший к желанной грани реальной жизни, к свободе духа и тела – в жадном порыве очищающего чувства, истосковавшийся по жизненной правде, задавленный условностью и предрассудками, человек воззвал к первобытному, нестесненному, очищающему контакту. И получился контакт – но уже не в чистом первобытном проявлении, а уточненный, с оттенком цинизма, оскорбительного неуважения к святости действия, измывавший контакт. Матчиш» [9, с. 147].

Поклонница Белого В. Жуковская, вероятный адресат знаменитого романса «Дорогой длиною», во всех своих немногочисленных произведениях («Сестре Вареньке», «Вишневой ветке») сопоставляет православную литургию, хлыстовские «песенки», романсы и также не избегает образа матчиша.

Музыкальные аллюзии на пересечении высокой и низовой культуры не иссякают в эпоху модерна: они продолжают в прозе М. Булгакова, например, в «Мастере и Маргарите», где «джаз боролся с полонезом», а в одном пространстве с кошунственным фокстротом «Аллилуйя» Юманса и каторжной песней про Баргузин воскресают оффертории Шуберта, его «Gretchen am spinnrade», «Ave Maria», в подтексте которой, однако, таится и языческая «дева озера». Вальс Штрауса «Wein, Weib und Gesang» (Op. 333, 1869) сопровождает гедонистический пафос бала Воланда: «...недоброе таится в мужчинах, избегающих вина, игр, общирная прелестных женщин, застольной беседы <...> Не лучше ли устроить ли на эти двадцать семь тысяч и, приняв яд, переселиться под звуки струн, окруженным хмельными красавицами и лихими друзьями» [10].

Пьянящие вальсы часты и у героя Белого Пшибышевского, особенно в романе «Сыны земли», во время которого из моря показалось море нимф [11, с. 256]. Ария Фауста Ш. Гуно о священном приюте покоя и невинности звучит в бударе Маргариты перед легкомысленной сценой «королевы перед зеркалом», а романс «скалы мой приют» из «Swanengesang» Ф. Шуберта (сл. «Фауста» Людвиг Реллстаба) исполняет князь тьмы, а не поэт. Но все мелодии словно истаяли и остаются лишь оффертории Шуберта, воссозданные с помощью образов виноградно-лозы, света свечей и тишины вокруг и внутри героев: «По щедрости Твоей Ты дал нам вино – плод лозы и трудов человеческих, – и мы приносим его Тебе, чтобы оно стало для нас питьем спасения. Прими, Господи, нас, стоящих пред Тобою со смиренным духом и сокрушённым сердцем» [11].

Резюмируя вышеизложенное, ещё раз отметим, что в прозе Белого значимую роль играет джаз. Невероятно повышенная динамика, полифонический хаос джаза из-за свободно импровизирующих духовых инструментов и почти физическое воздействие ритма, не разрешающаяся неустойчивость африканской обна-

женной страсти контрастируют с хорошо темперированной музыкой европейской классиков. Тем самым, Андрей Белый воплощал в прозе синтез музыки и литературы, элитарного и народного творчества, что делает его творчество уникальным и не похожим на творчество других писателей той эпохи.

Библиографический список

1. Белый А. *Серебряный голубь*. Москва: Лаком-книга, 2001.
2. Березовский В.В. *Современные течения в искусстве (живопись, поэзия, музыка)*. Санкт-Петербург: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1899.
3. Сыркин М.Г. *Пластические искусства*. Санкт-Петербург: Издание С.-Петербургского Книжного Склада М. Залшупина, 1900. 5. Эйгес К. *Очерки по философии музыки. Звучащие смыслы*. Альманах. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
4. Бузони Ф. *Эскиз новой эстетики музыкального искусства*. Санкт-Петербург: Изд. Андрея Дидерихс, 1912.
5. Эйгес К. *Очерки по философии музыки. Звучащие смыслы*. Альманах. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
6. Белый А. *Кубок метелей*. Москва: Терра, 1997.
7. Белый А. Москва. Москва: Советская Россия, 1989.
8. Глухова Е.В. Социальная и языковая утопия в творчестве Андрея Белого. *Утопия и эсхатология в культуре русского модернизма*. Сост. и отв. ред. О.А. Богданова, А.Г. Гачева. Москва: Индрик, 2016: 160 – 195.
9. Майринк Г. *Произведение в алом*. Москва: Энигма; Независимая газета, 2004.
10. Курлов Е. *Князь мира. Жатва*. 1913.
11. Булгаков М. *Собрание сочинений*: в 8-и т. Москва: Азбука, 2002.
12. Пшибышевский С. *Сыны земли. Полное собрание сочинений*: в 10-т т. 3-е изд. II. Москва: Издание Саблина, 1910 – 1912.

References

1. Belyj A. *Serebryanyj golub'*. Moskva: Lakom-kniga, 2001.
2. Berezovskij V.V. *Sovremennye techeniya v iskusstve (zhivopis', po'ezija, muzyka)*. Sankt-Peterburg: Tip. Yu.N. 'Erlih, 1899.
3. Syrkin M.G. *Plasticheskie iskusstva*. Sankt-Peterburg: Izdanie S.-Peterburgskogo Knizhnogo Sklada M. Zalschupina, 1900. 5. 'Ejges K. *Ocherki po filosofii muzyki. Zvuchashchie smysly. Al'manah*. Sankt-Peterburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007.
4. Buzoni F. *'Eskiz novoj' 'estetiki muzykal'nogo iskusstva*. Sankt-Peterburg: Izd. Andrey A. Diderihs, 1912.
5. 'Ejges K. *Ocherki po filosofii muzyki. Zvuchashchie smysly. Al'manah*. Sankt-Peterburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007.
6. Belyj A. *Kubok meteley*. Moskva: Terra, 1997.
7. Belyj A. Moskva. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1989.
8. Gluhova E.V. *Sotsial'naya i yazykovaya utopiya v tvorchestve Andrey A. Belogo. Utopiya i 'eshatologiya v kul'ture russkogo modernizma*. Sost. i otv. red. O.A. Bogdanova, A.G. Gacheva. Moskva: Indrik, 2016: 160 – 195.
9. Majrink G. *Proizvedenie v aalom*. Moskva: 'Enigma; Nezavisimaya gazeta, 2004.
10. Kurlov E. *Knyaz' mira. Zhatva*. 1913.
11. Bulgakov M. *Sobranie sochinenij*: v 8-i t. Moskva: Azbuka, 2002.
12. Pshibyshevskij S. *Syny zemli. Polnoe sobranie sochinenij*: v 10-t t. 3-e izd. II. Moskva: Izdanie Sablina, 1910 – 1912.

Статья поступила в редакцию 10.03.19

УДК 81.11

Bobrova T.O., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: tat.bobr@mail.ru

Kuznetsova E.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: elekuznetsova@yandex.ru

ANALYSIS OF METAPHONYMY IN THE ADVERTISING TEXT. The article analyzes the ways of interaction between cognitive metaphor and metonymy (metaphonymy) in the framework of modern cognitive linguistic theory. The material for the study is the English advertising slogans as a sample of the advertising text. To identify the cognitive units of the text, namely metaphors and metonymies, the authors use a method proposed by G. Steen and the Metaphor Laboratory of the Free University of Amsterdam, which offers a system of comprehensive analysis of conceptual metaphors and contains elements of psycholinguistic analysis. The paper presents a five-step analysis, which is the transition from a word to a concept, i.e. from the linguistic form of metaphor or metonymy to its conceptual structure.

Key words: metaphor, metonymy, metaphonymy, method of metaphor identification (MIPVU), metaphorical projection.

Т.О. Боброва, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: tat.bobr@mail.ru

Е.Н. Кузнецова, канд. психол. наук, доц. каф. иностранных языков, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: elekuznetsova@yandex.ru

АНАЛИЗ МЕТАФОНИМИИ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В статье проводится анализ способов взаимодействия когнитивной метафоры и метонимии (метафониимии) в рамках современной когнитивной лингвистической теории. Материалом для исследования послужили английские рекламные слоганы в качестве образца рекламного текста. Для идентификации когнитивных единиц текста, а именно: метафор и метонимий был использован метод, предложенный Г. Стейном и Лабораторией Метафоры Свободного университета Амстердама, предлагающий систему комплексного анализа концептуальной метафоры и содержащий элементы психолингвистического анализа. В работе проведён пятишаговый анализ, представляющий собой переход от слова к концепту, т. е. от лингвистической формы метафоры или метонимии к её концептуальной составляющей.

Ключевые слова: метафора, метонимия, метафониимия, метод идентификации метафоры (MIPVU), метафорическая проекция.

Одной из наиболее обсуждаемых проблем в когнитивной лингвистике является вопрос об использовании метафоры в рекламном тексте, что обусловлено высокой частотностью её употребления в данном виде дискурса. При этом метафора рассматривается не только как эффективное средство выразительности, но как ментальная операция, способствующая познанию, категоризации, концептуализации, оценке и объяснению мира.

Когнитивная метафора является не только частью языка, она представляет собой отражение процессов, направленных на осмысление, рассуждение, воображение, и, таким образом, рассматривается в работах многих когнитивных лингвистов как языковое явление, имеющее основополагающее значение для мысли и опыта.

Основоположники теории когнитивной метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон считали, что метафора является ментальным феноменом, при помощи которого мы осмысливаем явления одного рода в терминах другого рода, что является основным свойством нашего мышления. Сущность метафорической проекции они видели в том, что сфера-цель структурируется по образцу когнитивных структур сферы-источника, которая выступает для нее базисом, так как представляет собой менее абстрактное явление, а значит, более доступное для чувственного восприятия и, следовательно, легче осознаваемое [1].

Метонимия, так же как и метафора, исследуется в когнитивной лингвистике как один из способов организации обыденного мышления, концептуализации и категоризации действительности, представленных в языковой форме [2]. При

этом ассоциации, направленные от сферы-источника к сфере-цели и основанные на принципе смежности предметов или явлений в пределах одного концептуального пространства, приводят к процессу метонимизации, а ассоциации, базирующиеся на сходстве разнородных предметов и явлений различных концептуальных пространств – к метафоризации. В процессе вторичной номинации формируется проекция структуры сферы-источника на структуру сферы-цели [3]. Концептуальная метафоризация происходит по схеме: А есть В, а метонимизация – А вместо В.

Разграничение между концептуальными метафорой и метонимией является достаточно затруднительным с точки зрения многих лингвистов по той причине, что процессы их реализации базируются на ассоциативных связях, где один концепт выступает в качестве другого. Поэтому одни настаивают на их четком разграничении, другие придерживаются мнения, что и метафора, и метонимия могут принадлежать к одним и тем же сферам, а значит, к одной концептуальной системе. При концептуальной проекции происходит активизация какой-либо части одной и сфер по принципу смежности, а затем происходит её расширение по принципу схожести. Такой вид концептуального взаимодействия метонимии и метафоры получил название метафониимии [4]. По сути, речь идет о когнитивной единице, выражающей фрагмент действительности, возникающий в сознании человека при запуске механизмов совмещения и замещения, что может быть представлено схемой: (А вместо В) + (А есть В) = X или метонимия + метафора = метафониимия.

Мы придерживаемся позиции, высказанной такими учеными, как Руис де Мендоса и Диес [5] о том, что существуют две основные метонимические схемы: часть-за-целое (source-in-target) и целое-за-часть (target-in-source), что приводит к следующим разновидностям метафониимии:

- метонимическое расширение метафорического источника;
- метонимическое сокращение метафорического источника;
- метонимическое расширение метафорической цели;
- метонимическое сокращение метафорической цели.

Важно отметить, что основными задачами рекламных текстов является воздействие на потребителя с целью внушения определенных идей и мнений, что ведет к побуждению приобрести рекламируемый товар или услугу. Одной из разновидностей рекламного текста является слоган, представляющий собой краткую запоминающуюся фразу, которая должна образно и ярко передавать основную идею рекламной компании.

Так как важнейшими характеристиками рекламного слога являются лаконичность при достаточной эмоциональной насыщенности, простота и лёгкость языковых средств, способствующая лучшему восприятию и запоминанию, образность, то это объясняет столь частое использование когнитивной метафоры и метонимии, а также метафониимии в данном виде дискурса. Именно рекламная метафора и метонимия позволяют рассматривать структуру целевой сферы через свойства и признаки сферы-источника, при этом формируя оригинальный рекламный образ, в который вклинена имплицитная информация (определенная оценка или эмоция).

Для проведения анализа концептуальных единиц текста в когнитивной лингвистике применяется междисциплинарный подход, и, следовательно, он включает в себя элементы различных научных систем. Эффективным с нашей точки зрения на сегодняшний день методом идентификации и анализа когнитивной метафоры является подход, предложенный Г. Стейном и Лабораторией Метафоры Свободного университета Амстердама, предлагающий систему комплексного анализа концептуальной метафоры и содержащий элементы психолингвистического анализа. Кроме того, по нашему мнению, он может быть применен не только в качестве метода анализа когнитивной метафоры, но и когнитивной метонимии, а также вариантов их смешения, т. е. метафониимии, что и

будет предметом нашего рассмотрения в данной работе на примере рекламного слогана "America runs on Dunkin".

В рамках метода Г. Стейна предлагается осуществить последовательно пять шагов: определить метафорический фокус, трансформировать лексические единицы в ряд пропозиций, провести открытое сравнение, затем открытую аналогию и, наконец, определить концептуальное соответствие сферы-источника и сферы-цели [6]. При применении процедуры идентификации метафоры в указанном рекламном слогане метафорический фокус (шаг 1) выделяется на основании определения переносного значения лексем по сравнению с базовым (шаг 2) на основе Longman Dictionary of Contemporary English [7], Cambridge Dictionary [8].

1. Базовое значение существительного *America* – *a name commonly used for the US* отличается от переносного в слогане, так как оно выражает *American Dunkin's customers*.

2. Базовое значение фразового глагола *run on* – *If a machine runs on a supply of power, it uses that power to work* имеет контекстуальное значение *to drink coffee*.

3. Базовое значение имени собственного *Dunkin* – *Dunkin is an American multinational coffee company and quick service restaurant* отличается от переносного и понимается как *Dunkin's products*.

Таким образом, мы смогли выделить в рекламном слогане три фокуса: *America* (F1), *run on* (F2), *Dunkin* (F3).

Далее метод Г. Стейна предполагает проведение пропозиционного анализа с целью выявления структурных отношений между концептами рекламного слогана, выражающими его метафорическую идею. Мы установили следующий иерархический ряд пропозиций:

Большое количество потребителей употребляют кофе сету Dunkin продукция сету Dunkin самого высокого качества.

Пропозиционный анализ рекламного слогана также позволил определить наличие двух метонимий *America* и *Dunkin*, буквальные значения которых отличаются от переносных по принципу смежности. Поэтому данный этап анализа (шаг 3) будет происходить на основании ассоциативной связи, построенной не только на сравнении, но и на схожести исследуемых концептов. Так, концепт *America* понимается как *American Dunkin's customers*, а концепт *Dunkin* означает *Dunkin's products*. Метонимический перенос в данном случае происходит по принципу целое-за-часть. Глагол *run on* в данном контексте означает, что *customers prefer Dunkin's products like machines prefer good fuel*. Следовательно, мы можем реконструировать концептуальную основу данного слогана следующим образом: *American Dunkin's customers prefer Dunkin's products*.

Проведение процедуры определения переносной аналогии, позволило на основе словарных дефиниций заполнить пустующие слоты, а именно: употребление фразового глагола *run on* позволяет провести следующую аналогию: Америка – это механизм, для работы которого нужна энергия, поэтому в качестве последней выступает продукция сети кафе Dunkin. Кроме того, основной продукцией являются различные виды кофе, который известен как напиток, дающий энергетический заряд, особенно по утрам, чтобы проснуться и стать бодрым, работоспособным.

Проведенный анализ пропозиций позволяет нам представить схему метафорических и метонимических переносов из сферы-источника в сферу-цель, которую можно представить графически следующим образом:

Графическое изображение процессов концептуального смешения метафоры и метонимии, представленное на рис. 1, позволяет выявить метонимическое расширение метафорической цели, что облегчает получение полного спектра её значений и повышает воздействие метафорического выражения в целом, т. е. потребители продукции предстают в образе всей Америки. Затем происходит

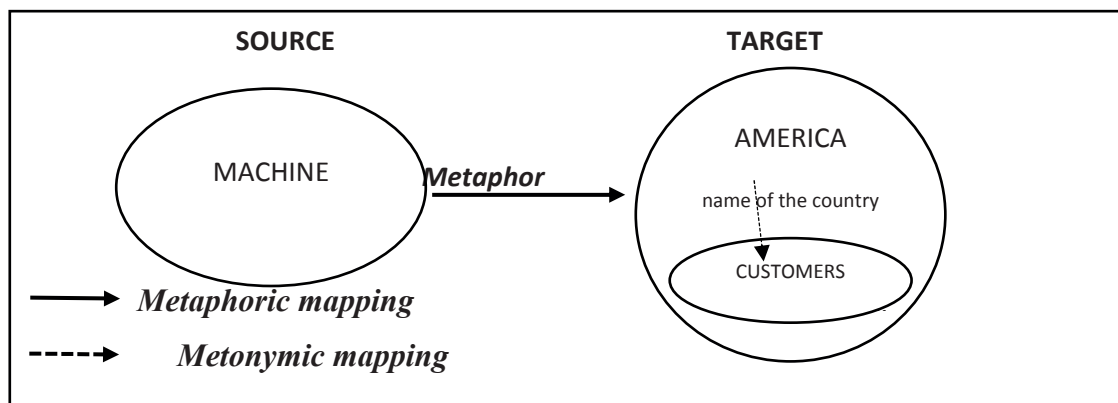


Рис. 1. Метафоро-метонимические трансформации

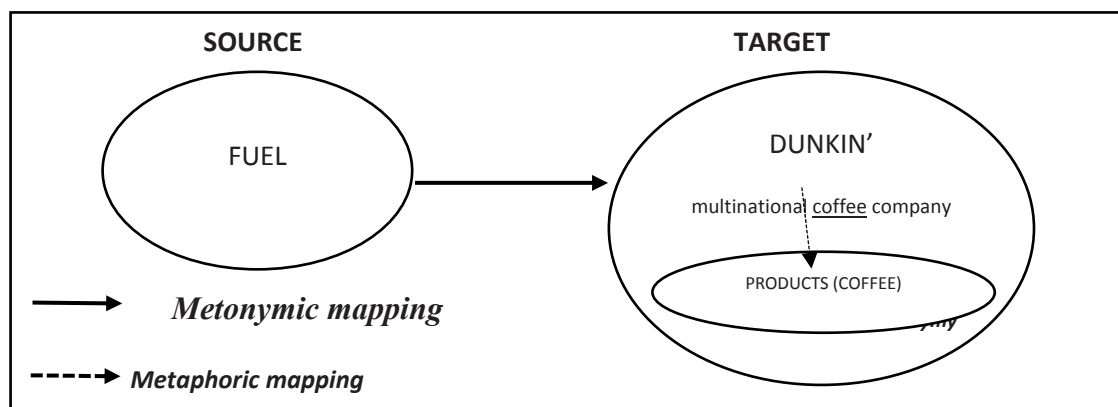


Рис. 2. Метафоро-метонимические трансформации

метафорическая проекция, в которой Америка воспринимается в качестве четко отлаженного и мощного механизма.

На рис. 2. концептуальное смешение метафоры и метонимии также может быть охарактеризовано как метонимическое расширение сферы-цели, в которой продукция сети ресторанов представлена метонимией *Dunkin'*, являющаяся, в свою очередь, «точкой доступа» к метафорической проекции, представляющей эту продукцию в качестве топлива для механизма, под которым подразумевается Америка, выступающая метонимией для всех потребителей этой продукции.

Таким образом, в рекламном слогане "America runs on Dunkin'" с помощью метода идентификации Г. Стейна нам удалось выявить две концептуальные метафоры. Как мы видим, функция концептуальной метонимии проявляется в том, что она позволяет перенести фокус метафорической проекции на тот аспект сферы-цели, который наилучшим образом подходит для её восприятия через

структуру сферы-источника. Так, представить целую страну в качестве слаженного механизма гораздо проще, чем разрозненных потребителей, т. е. это позволяет рассматривать дискретное явление как однородное. Кроме того, такой концептуальный перенос по принципу смежности имеет также эффект эмоционального воздействия на сознание людей.

Проведённое исследование с применением метода идентификации метафоры Г. Стейна показывает, что данный подход может быть успешно использован и для идентификации других концептуальных единиц рекламного дискурса, а именно: метонимии и метафоры, которая представляет собой концептуальное взаимодействие метафоры и метонимии. Кроме того, анализ когнитивных единиц текста позволяет, с одной стороны, наиболее полно осмыслить всю заложенную в нём имплицитную информацию, а с другой стороны, выявить когнитивные механизмы создания ярких и запоминающихся рекламных образов, способных эффективно воздействовать на сознание потребителей.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: УРСС Едиториал, 2004.
2. Хахалова С.А. Личность и мораль: между метафорой и метонимией. *Личность и модусы её реализации в языке*: коллективная монография. Москва; Иркутск, 2008.
3. George Lakoff. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
4. Goossens L. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Ed. by R. Dirven, R. Porings. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002: 349 – 377.
5. Ruiz de Mendoza, F.J. and Díez, O. "Patterns of conceptual interaction". In Dirven, R. and R. Pörings (Eds.) *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2002: 489 – 532.
6. Steen G. *From linguistic form to conceptual structure in five steps. Cognitive poetics: goals, gains, and gaps*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter Publ., 2009: 197 – 226.
7. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <https://www.ldoceonline.com/>
8. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/>

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafori, kotoryimi my zhivem*. Moskva: URSS Editorial, 2004.
2. Hahhalova S.A. Lichnost' i moral': mezhdru metaforoj i metonimiej. *Lichnost' i modusy ee realizacii v yazyke*: kolektivnaya monografiya. Moskva; Irkutsk, 2008.
3. George Lakoff. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
4. Goossens L. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Ed. by R. Dirven, R. Porings. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002: 349 – 377.
5. Ruiz de Mendoza, F.J. and Díez, O. "Patterns of conceptual interaction". In Dirven, R. and R. Pörings (Eds.) *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2002: 489 – 532.
6. Steen G. *From linguistic form to conceptual structure in five steps. Cognitive poetics: goals, gains, and gaps*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter Publ., 2009: 197 – 226.
7. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <https://www.ldoceonline.com/>
8. *Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/>

Статья поступила в редакцию 22.04.19

УДК 070

Gaziev Z.G., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zaur.gazieff@yandex.ru

Alipulatov I.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: alipulatov@mail.ru

GENERAL-THEMATIC FEATURES OF THE TV CHANNEL RGVK "DAGESTAN". The article shows the main properties and characteristics of the format of the TV channel RGVK "Dagestan". Concepts such as "format" and "genre" are applied to regional broadcasting. The TV channel broadcasting network is analyzed, and the problem and positive aspects of information broadcasting are considered. A positive trend on the television channel and its distinguishing feature is the national broadcasting of programs in 7 languages of the peoples of Dagestan. The changes observed in the program policy of the RGVK Dagestan channel, in particular in the sphere of the growth of cognitive-educational and socio-political broadcasting, are shown.

Key words: format, genre, TV channel, broadcasting network, RGVK "Dagestan", program.

З.Г. Газиев, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zaur.gazieff@yandex.ru

И.С. Алипулатов, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: alipulatov@mail.ru

ЖАНРОВО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕЛЕКАНАЛА РГВК «ДАГЕСТАН»

В статье показаны основные свойства и характеристика формата телеканала РГВК «Дагестан». Рассмотрены такие понятия, как «формат» и «жанр», применительно к региональному вещанию. Проанализирована сетка вещания телеканала, рассмотрены проблемные и позитивные стороны информационного вещания. Положительной тенденцией в эфире телеканала и его отличительной чертой выступает национальное вещание программ на 7 языках народов Дагестана. Показаны изменения, наблюдаемые в программной политике канала РГВК «Дагестан», в частности в сфере роста познавательно-просветительского и общественно-политического вещания.

Ключевые слова: формат, жанр, телеканал, сетка вещания, РГВК «Дагестан», программа.

В конце XX века слово «формат» обретает новый смысл, сфера его употребления расширяется. Связано это, прежде всего, со всеобщей цифровизацией, когда «формат» начинают понимать как набор определённых параметров и характеристик (формат DVD, MP3). В отношении экранного произведения под форматом мы подразумеваем совокупность признаков телевизионной программы, то есть формально-содержательных характеристик, позволяющих идентифицировать эту программу.

Кроме того, понимание механизмов функционирования форматного телевидения позволяет осуществлять эффективное управление каналом, выстраивать конкурентоспособные стратегии, что особенно важно в связи с увеличением количества нишевых каналов на медиа-рынке и с планируемым переходом от аналогового к цифровому телевидению. Конкуренция на телевизионном рынке растёт, в том числе, из-за нарастающей конкуренции со стороны новых медиа. Поэтому умение просчитать потребителя, продать идею – один из ключевых навыков современного телевизионного профессионала [1, с. 45]. Понимание природы форматного телевидения позволяет выстраивать эффективную работу не только на уровне менеджмента, но и на уровне людей, непосредственно участвующих в подготовке контента к эфиру (журналистов, операторов, режиссёров и т. д.).

Жанровые признаки устойчивы: например, ведущий задаёт вопросы, собеседник отвечает – это интервью. Жанры (их не так уж много), а вот форматов может быть бесконечное множество, признаки меняются от передачи к передаче, и только совокупность этих формально-содержательных характеристик позволяет идентифицировать контент. При перечислении форматных признаков мы называем и жанр – понятие формата шире, чем понятие жанра.

При передаче прав на производство телевизионного формата определяется «коридор» для возможных изменений, которые необходим при адаптации с точки зрения социально-антропологических особенностей телеаудитории, языка страны вещания, правового обеспечения, учитываются и технологические возможности телекомпании, которая будет производить данный заимствованный формат [2, с. 120].

За пределами ситуации заимствования, адаптации телевизионных форматов это понятие теряет свою однозначность, и в профессиональной лексике журналистов нередко используется как синоним понятий «тип», «вид», даже «стиль». Про передачу могут сказать «наш формат» или «не наш формат», имея в виду самые разные характеристики: тему, целевую аудиторию, кандидатуру ведущего, темпоритм монтажа и многое другое.

Формат телеканала РГВК «Дагестан», безусловно, является предметом разработки его маркетингового отдела и творческих групп телеканала. Однако самым главным документом, регламентирующим работу телеканала, безусловно, является устав РГВК «Дагестан». Именно в уставе обозначено, сколько и каких программ, в каком соотношении должны присутствовать в сетке вещания телеканала. Этот документ является руководящим в отношениях между министерством, курирующим и финансирующим работу РГВК «Дагестан», и самим телеканалом.

И главным редакторам и менеджерам телеканала РГВК «Дагестан» необходимо разбираться во всем, что происходит в республике, в мире, уловить, найти закономерности, выделить признаки, найти новое, придать ему черты исследованного процесса и получить результат. А результат на телевидении только один – интерес зрительской аудитории, признаком которой является узнаваемость программ, ведущих, журналистов. Учитывая конкурентность телевизионной среды, крайне важно следить за всеми современными тенденциями в развитии телевизионного продукта, который выходит не только на телеканалах, но и на интернет сайтах.

На телевидении слово «формат» употребляют не столько применительно к каналу в целом, сколько в отношении отдельно взятых программ. Формат телеканала РГВК «Дагестан» – это, прежде всего, упор на то, что происходит в Дагестане, что волнует дагестанское общество. Главная задача телеканала – осветить и рассказать о том, что происходит в республике, по возможности дать свою оценку и донести до людей причины и последствия происходящего. Это касается и новостных программ, и политических, и культурных, и просветительских, и детских. Самые разные форматы передач подчинены одной главной задаче – рассказу о том, что происходит в Стране гор.

Треть вещания ГБУ РД «РГВК «Дагестан» – это новостной формат. Важную роль здесь играет информационная дирекция – выпуски «Время Новостей» выходят 8 раз в день и оперативно информируют зрителей о происходящем в республике и за её пределами. Он идёт как отдельное направление. Журналисты и корреспонденты, работающие в редакции «Новостей», не задействованы ни в

каких других проектах и работают только в информационном формате. Иногда у некоторых из них возникает потребность в создании телевизионного продукта большего формата. К примеру, Патимат Бурзиева, которая регулярно делает документальные фильмы, посвящённые той или иной проблеме.

Обычно новостной продукт имеет свою статистику и свои критерии оценки, и в отчётах РГВК «Дагестан» он отражается отдельной статьёй. На канале осуществляются прямые трансляции значимых государственных праздников и мероприятий, оперативное освещение происходящего в республике («Время новостей Дагестана»), что позволяет зрителям РГВК «Дагестан» быть в курсе событий, не выходя из дома.

Журналисты обычно не ограничиваются изложением фактов, а стремятся их проанализировать, сопоставить с другими, оценить ситуацию и явление, предложить свое видение решения проблемы. По сравнению с информационными (новостными) программами, информационно-аналитические шире по фактическому материалу, масштабнее по мысли, по исследованию жизненно-важных явлений.

На спутниковом телеканале РГВК «Дагестан» еженедельно выходит в эфир информационно-аналитический проект «Время новостей. Итоги», которая верстается из материалов, которые шли в эфир в течение недели. Объективные причины не позволяют делать проект более аналитичным. Но и при существующих возможностях, на наш взгляд, программу следует готовить более профессионально. Поэтому исследование программы передачи «Время новостей. Итоги» является весьма актуальным.

Сегодня на всех федеральных (и не только) каналах выходят еженедельные итоговые информационно-аналитические программы, формирующиеся в соответствии с информационной политикой. Решены они в основном в жанре аналитической публицистики-обозрения. Обзорная – один из устойчивых жанров аналитической публицистики. Основная особенность обозрения – фактологичность. Причем факты отбираются и группируются в соответствии с определенной авторской целью. Обзорщик рассматривает факты в их взаимодействии, вскрывает существующие между ними причинные связи, отыскивает в единичном общем. Обзорение отличается широтой исследования материала, и последнее – обозрение ограничено хронологическими рамками [3, с. 192].

Понятно, что такого рода передачи должны вести обзорщики, умеющие общаться с невидимой аудиторией и обладающие талантом популяризатора, т. е. особенностью просто рассказывать о сложном.

В вещательной сетке РГВК «Дагестан» также присутствует итоговый выпуск информационно-аналитические программы «Время новостей. Итоги». Однако, эта программа не является обзорением, так как её выпуски не обладают вышеперечисленными признаками. Ведет выпуски комментатор, который не анализирует и группирует факты, не отыскивает в единичном общем. Единственный признак обозрения в проекте «Время новостей. Итоги» – это хронологические рамки – одна неделя. Однако, как подчёркивают теоретики телевидения, по одному признаку судить о жанре нельзя.

Телевизионный проект «Время новостей. Итоги» предназначено не для глубокого телезрителя, который бы хотел получить анализ событий и фактов, произошедших за неделю в республике. Этого в программе нет. Скорее, эта программа для занятых людей, которые не имеют возможности смотреть ежедневную программу «Время новостей. Итоги». А посмотрев итоговую программу, каждый зритель будет в курсе, что произошло в Дагестане, так как программа состоит из материалов, которые прошли в эфир за неделю, практически с теми же подводками, что и в первый раз. И итоговая программа «Время новостей. Итоги» не формирует общественное мнение.

По дефиниции Г.В. Кузнецова: «Информационная (новостная) программа – регулярное сообщение о текущих событиях, состоящая из 8-14, а иногда 20 эпизодов («сюжетов»). Набор новостей универсален – от политики до погоды, включая все имеющее прикладное, ориентирующее значение для любого слушателя – зрителя. По мере необходимости присутствует «негатив», как красная лампочка на пульте управления жизнью. Но баланс «негатива» и «позитива» не должен оставлять ощущения безысходности». И далее: «Они удовлетворяют важнейшую потребность современного человека – быть в курсе происходящих событий в стране и мире» [4, с. 198].

Главный вопрос при создании подобных программ – отбор новостей за неделю, который позволит создать полноценный её образ. Такие программы структурируются из определенного количества сюжетов, которые, оказавшись рядом, меняют и свою окраску и могут приобретать иной смысл.

Важнейшим и решающим этапом создания программы является верстка. Понятие «верстка», да в основе своей и сам процесс её осуществления пришли в телевидении из давней журналистской практики, где с самого начала обозначали композицию, подбор и расположение материалов на определенной, пространственно ограниченной площади, и оформление – ориентирующее выделение их для более удобного, быстрого и четкого восприятия потребителя информации [5, с. 131].

Современное телевидение развивается в сторону увеличения числа и разнообразия телевизионных каналов и жанров, что соответствующим образом отражается на телеаудитории, которая становится все более разнородной, дифференцированной. Встает вопрос о поиске закономерностей в выборе зрителями тех или иных каналов, программ или жанров. Здесь и приходит на помощь типологизация: среди огромного разнообразия предпочтений находятся часто встречающиеся комбинации предпочитаемых каналов и жанров [5, с. 30].

На телевидении сложилось несколько видов репортажа: событийный, тематический, проблемный, специальный. В событийном репортаже определяющим является само событие, последовательность его развития, невозможность что-либо изменить в соответствии с авторским замыслом. Журналист не организует событие, но следует за ним. Событие неприкосновенно: на него можно смотреть, в него можно вглядываться, но изменить, показывая его зрителям, нельзя.

Подчиняясь лишь событийной логике, оно течет перед объективами камер и микрофонами телевизионной техники в реальном времени и пространстве. В событийном репортаже не автор выбирает событие, а событие выбирает журналиста [6, с. 242].

В информационно-аналитической программе «Время новостей. Итоги» на первое место выходят событийные репортажи, посвященные террористическим актам. В подробных материалах необходимо достоверно и объективно рассказать о событии, не превращая данное событие в некие «ужастики», которые достаточно часто мелькают и в программах федеральных репортеров.

Как замечают теоретики ТВ, «интересные, выразительные планы не возникают по воле случая. Если вы понятия не имеете, как должен выглядеть ваш репортаж и просто ловите в объектив все, что движется, надеясь, что при монтаже что-нибудь получится, на успех не рассчитывайте. Заранее планировать видеоряд не менее важно, чем заранее писать сценарий и продумывать развитие сюжета и сценарный план до начала съемки. Бывает, что у вас нет возможности заранее ознакомиться с местом съемки, но вы, по крайней мере, можете, оказавшись на месте, как следует оглядеться и определить, что с изобразительной точки зрения для вас важно, а что нет [7, с. 66]. Снять сюжет профессионально на одном месте невозможно, поэтому репортер использует весьма разнообразный видеоряд, планы разной крупности, и ракурсов, что позволяет смонтировать живой репортаж и передать драматизм события.

Кроме событийных репортажей в программе используются и тематические, и проблемные репортажи. В данном случае репортер получает задание снять не конкретное событие, а репортаж на ту или иную тему, когда редакция не ограничивает журналиста ни местом, ни персонами, ни проблематикой будущего репортажа. В любом случае событие (или события), подходящее для заданной темы, репортер выбирает сам. Такой репортаж называется тематическим, или проблемным [6, с. 242].

Сегодня каждый профессионально работающий канал имеет в своем арсенале информационно-аналитическую программу, которая завершает информационную неделю, анализируя, комментируя, прогнозируя события. Тем самым выполняют свою главную задачу – формировать общественное мнение.

Телевизионный проект «Время новостей. Итоги» вышел в эфир спустя год после начала вещания канала РГБК «Дагестан». Идет он в воскресенье вечер в 19:30 и 22:30 и на сегодняшний день хронометраж – 70 минут. Финансовые возможности канала не позволяют создать специальную редакцию по производству действительно аналитической программы. Сегодня её можно причислить к информационным программам, которые формируются из видеоматериалов корреспондентов информационной службы РГБК «Дагестан», прошедших в эфир за неделю. Специально сюжеты для выпусков итоговой программы не снимаются.

Итоговый выпуск программы «Время новостей. Итоги» решён в классическом стиле и имеет традиционную верстку, при которой на первое место выходят политические новости. Реже при ранжировании событий используются новые тенденции постановки в начало выпуска сюжетов о человеческих трагедиях. При верстке шеф-редактор пытается соблюдать принцип баланса позитивных и негативных материалов. При отборе материалов предпочтение отдается политической информации, а менее всего представлены материалы экономической, социальной и культурной тематики.

Структура программы привлекает ряд моментов. Во-первых, весьма удачен, на наш взгляд, блок краткого обзора событий, не вошедших в подробный обзор. Правда, чаще всего этот блок включает в себя информацию о взрывах, терактах, убийствах, спецоперациях, ДТП. Таким образом, журналисты информируют обо всех негативных событиях, которые произошли в республике за неделю, но стараются не акцентировать на них пристального внимания, чтобы после просмотра выпусков не оставалось ощущения безысходности. Вторым положительным моментом является включение в структуру программы интервью с гостем в студии, которое проводит ведущая, выступающая в роли интервьюера. Такие интервью всегда имеют информационный повод, а перед ними идут сюжеты по теме последующей беседы.

Из информационных жанров используются заметки: официальные и авторские. Практически отсутствуют вербальные заметки. Понятно, что программа структурируется из видеоматериалов, которые уже прошли в эфир. А так как программа идёт в записи, то горячих новостей в ней не бывает.

Достаточно широко представлен ведущий жанр информационной журналистики – репортаж: событийный, тематический, реж. проблемный. Но лидируют в итоговых выпусках «Время новостей» отчет, сюжеты корреспондентов РГБК «Дагестан» с различных заседаний и совещаний на самом высоком региональном уровне. В паркетной журналистике отчеты снимаются без учета современных требований к подобным сюжетам. Визуальная картинка отчетов не выходит за пределы зала заседаний. Они не динамичны и затянуты. Порой хронометраж отчетов может достигать 9 минут эфирного времени. А это и для подробного освещения события, на котором могут и рассматриваться актуальные вопросы, но говорится непонятным языком, слишком много.

К сожалению, не во всех выпусках присутствует информационное интервью. А ведь именно оно расширяет жанровую палитру выпусков. Увы, в итоговой программе нет корреспонденции, обзоров. Из аналитических жанров используется лишь комментарий. Руководство РГБК «Дагестан», шеф-редактор проекта «Время новостей. Итоги» прекрасно понимают, что программа не является аналитической. Но мизерное финансирование канала не позволяет делать её выпуски более публицистичными. Хотя именно сегодня дагестанский зритель нуждается в глубокой и серьезной аналитике.

Утренняя и дневная сетка телеканала достаточно разнородна. Помимо ежедневных выпусков новостей и информационно-аналитических программ выходит примерно равное количество развлекательных и познавательно-просветительских программ (по большей части документальные фильмы и повторы других передач), а в вечернее время (прайм-тайм) размещаются передачи, имеющие общую направленность за исключением передач на национальных языках.

На основе анализа содержания эфира РГБК «Дагестан», мы можем сказать, что канал предлагает зрителю программы различной тематики. Программная структура состоит как из познавательно-развлекательных передач различных жанров и тематики («Годекан», «Круглый стол», «Мой театр»), так и из общественно-политических программ («Подробности», «За скобками», «Человек и право», «Первая студия»).

В эфире общественного телеканала мы также обнаружили относительно высокий процент регулярных культурно-просветительских программ (примерно 1/3 от общего количества развлекательных программ). Телеканал придает особое значение национальному вещанию – в эфир выдаются программы на 7 языках народов Дагестана, что является положительной тенденцией в эфире телеканала и выступает его отличительной чертой. К примеру, передача на лакском языке «Аьрщи ва агьлу», в апреле вышел телеочерк «Встреча весны» в с. Вачи Кулинского района и т. д.

Обзор недельного эфира канала показал, что программное наполнение телеканала оставалось разнообразным и вполне сбалансированным. В программной структуре хотя и преобладал развлекательный контент, но не с большим процентным отрывом от передач остальных жанров. На канале практически отсутствуют комедийные шоу, реалити-шоу и остальной контент, носящий именно откровенно развлекательный характер.

После рассмотрения эфира прайм-тайма стало очевидно, что канал стремится к разнообразию контента. В будние дни «подход» к прайм-тайму и сам прайм-тайм состоят из постоянных передач: «Городская среда», «Кунацкая», «Человек и право», «Первая студия».

Утром на телеканале выходят новостные выпуски (один из них на языках национальных меньшинств), документальные и развлекательные передачи. Благодаря большому количеству аналитических передач на социально-политическую тематику общественный телеканал имеет возможность сформировать в дневном эфире блок из трех аналитических или познавательных программ, включая в него каждый день разные передачи. Тематическое взаимоисключение основывается на максимально возможном разделении всех программ по интересам. Программирование эфира выходных дней отличается развлекательной ориентацией, но при этом аналитические и познавательно-просветительские передачи не вытеснены развлекательным контентом.

Формат телеканала определяет вектор его развития и производство конечного продукта – телевизионной программы, потребителем которой становится телезритель. Программы канала РГБК «Дагестан» можно разделить на шесть основных групп: информационно-аналитические, общественно-политические, художественные, развлекательные, детские и национальные.

РГБК «Дагестан» – один из немногих региональных каналов, самостоятельно заполняющий суточную сетку вещания. В эфире телеканала – новостные выпуски «Время новостей Дагестана», художественные фильмы, трансляции спортивных соревнований, детские, культурно-исторические и развлекательные программы. Следует отметить положительные изменения в программной политике канала РГБК «Дагестан»: в эфире канала выросла доля познавательно-просветительского вещания, а также канал сократил количество сериалов в своем вещании. Большие объемы программ развлекательного характера в эфире помогают общественным телеканалам привлечь аудиторию, их общественный статус подразумевает, что они должны делать ставку на иные интересы зрителей. В эфире также присутствуют регулярные программы о национальной культуре в разном объеме.

Библиографический список

1. Качкаева А.Г. Жанры и форматы современного телевидения. Последствия трансформации. *Вестник Московского университета. Журналистика*. 2010; 6: 42 – 51.
2. Долговой Ю.И., Перипечин Г.В. *Телевизионная журналистика*. Москва: Аспект Пресс, 2019.
3. Кузнецов Г.В., Цвик В.Л., Юровский А.Я. *Телевизионная журналистика*. Москва: Высшая школа. 2005.
4. Кузнецов Г.В. *Так работают журналисты ТВ*. Москва: МГУ. 2004.
5. Борецкий Р.А. *Информационные жанры телевидения*. Москва, 1989.
6. Цвик В.Л. *Телевизионная журналистика: история, теория, практика*. Москва: Аспект Пресс, 2004.
7. *Как делать телевидение*. Москва, 2000.

References

1. Kachkaeva A.G. Zhanry i formaty sovremennogo televideniya. Posledstviya transformacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Zhurnalistika*. 2010; 6: 42 – 51.
2. Dolgovoy Yu.I., Peripechin G.V. *Televizionnaya zhurnalistika*. Moskva: Aspekt Press, 2019.
3. Kuznecov G.V., Cvik V.L., Yurovskij A.Ya. *Televizionnaya zhurnalistika*. Moskva: Vysshaya shkola. 2005.
4. Kuznecov G.V. *Tak rabotayut zhurnalisty TV*. Moskva: MGU. 2004.
5. Boreckij R.A. *Informacionnye zhanry televideniya*. Moskva, 1989.
6. Cvik V.L. *Televizionnaya zhurnalistika: istoriya, teoriya, praktika*. Moskva: Aspekt Press, 2004.
7. *Kak delat' televidenie*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 81

Kerimov K.R., Faculty of Philology, Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kerimk@mail.ru
Gazretova N.N., MA student, Faculty of Philological Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: naira.s.1995@mail.ru

COMPARATIVE DESCRIPTION OF THE EXPRESSION OF THE DEGREE OF A FEATURE IN THE LEZGIN AND RUSSIAN LANGUAGES. The category of degrees of comparison of an adjective, such as in Russian, is absent in Dagestani, including Lezgin. In the Lezgin grammars it is noted that there is no such category in the Lezgin adjective. Therefore, when Lezgins learn Russian, the problem arises: what corresponds to the degrees of comparison of the Russian language in Lezgin? How are these values conveyed in Lezgin? To answer this question, the researchers choose the topic of the master's thesis "Expression of the degree of a feature in Lezgin and Russian languages". To conduct the study, the authors reveal the contents and forms of the degrees of comparison of the Russian language. Therefore, the topic of this course work is "Grammatical expression of the degree of the characteristic in the Russian language". The degrees of comparison of an adjective express only a fraction of the meanings of a wider semantic category, comparativity. Comparativeness includes, besides the value of inequality, which is expressed by the degrees of comparison of adjectives, also the value of equality. From these positions the authors compare the category of comparativeness in the Russian and Lezgin languages.

Key words: degrees of comparison, comparativity, Lezgin and Russian.

K.P. Керимов, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, филологический факультет, г. Махачкала, E-mail: kerimk@mail.ru

Н.Н. Газретова, магистрант 2 года обучения, каф. теоретической и прикладной лингвистики, филологический факультет, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: naira.s.1995@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫРАЖЕНИЯ СТЕПЕНИ ПРИЗНАКА В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Категория степеней сравнения прилагательного, такая как в русском языке, отсутствует в дагестанских, в том числе лезгинском. В лезгинских грамматиках отмечается, что такой категории у лезгинского прилагательного нет. Поэтому, когда лезгины изучают русский язык, возникает проблема: а что соответствует степеням сравнения русского языка в лезгинском? Как эти значения передаются в лезгинском языке? Чтобы ответить на этот вопрос, мы выбрали тему магистерской диссертации «Выражение степени признака в лезгинском и русском языках». Для проведения данного исследования, надо сначала вникнуть в содержание и формы степеней сравнения русского языка. Поэтому темой данной статьи является «Грамматическое выражение степени признака в русском языке». Степени сравнения прилагательного выражают только часть значений более широкой семантической категории – компаративности. Компаративность включает кроме значения неравенства, которое выражается степенями сравнения прилагательных, еще и значения равенства. С этих позиций мы собираемся сопоставлять категорию компаративности в русском и лезгинском языках. Авторы делают вывод о том, что в отличие от русского языка, в котором грамматическое проявление в формах степеней сравнения прилагательного или наречия получает признак различия функционально-семантической категории компаративности, в лезгинском языке грамматическое выражение получает признак сходства функционально-семантической категории компаративности.

Ключевые слова: степени сравнения, компаративность, лезгинский и русский языки.

В данное время в языкознании всё чаще проявляется интерес к языковой изменчивости, и к закономерностям изменения слов. В связи с этим большой интерес в лезгинском языке вызывает изучение степеней сравнения. Рассматриваемые нами вопросы еще не были темой пристального внимания исследователей лезгинского языка. Значение категории прилагательных – качество. Свое выражение оно получает в отношении к существительному: «Без существительного, явного или подразумеваемого, нет прилагательного» [1, с. 70].

Категория степеней сравнения – это выражение различных степеней качества, присущего предмету. По своему образованию степени сравнения имеют разные источники и часто образуются от различных корней.

Н.И. Кондаков даёт наиболее полное определение сравнения в логическом аспекте: «Сравнение – один из приёмов ознакомления с предметом в тех случаях, когда определение понятий невозможно или не требуется. Этот приём употребляется в том случае, когда интересующее нас понятие можно сопоставить с другими понятиями, похожими на него, и в результате такого сопоставления лучше уяснить данное понятие» [2, с. 358].

Н.А. Широкова отмечала, что в языке сравнение реализуется несколькими способами: «Путём указания на явление сходства лексическими средствами или же путём использования определенных синтаксических единиц, таких, как то-

дительный сравнения, предложно-падежные формы имени, родительный имени при сравнительной форме, но наиболее широко – с помощью синтаксических конструкций, вводимых сравнительным союзом в состав простого или сложного предложения» [3, с. 3].

Сравнение как лингвистическая единица обладает своими конструктивными признаками, отличающими её от других языковых явлений. История грамматической науки свидетельствует о том, что центральное место в ней всегда занимало понятие о частях речи.

В русском языке прилагательное как часть речи достаточно четко выделяется по трем критериям:

1. Семантическому (обозначение признака).
2. Морфологическому (наличие формального согласования с существительным по роду, числу, падежу; наличие степеней сравнения у качественных прилагательных; наличие особых словообразовательных аффиксов у относительных и притяжательных прилагательных).
3. Синтаксическому критерию (употребление в функции определения и именной части сказуемого).

Прилагательное в русском языке имеет полную и краткую формы, различающиеся по синтаксическим функциям слова: атрибутивную – для полной

формы (*красивая девочка*) и предикативную – для краткой (*девочка была красивой*).

Прежде всего, отметим, что прилагательные принято разделять на определенные виды: качественные, относительные и притяжательные.

Качественные прилагательные обозначают признак, который можно иметь в большей или меньшей степени. Как правило, имеют следующие признаки:

- сочетаются с наречиями «очень» и его синонимами «слишком» – *очень маленький, слишком красивый, чрезвычайно умный*;
- из качественных прилагательных возможно образовать сложное прилагательное путём повтора (*вкусный-вкусный, большой-большой*);
- однокоренное прилагательное с приставкой *не-* (*неглупый, некрасивый*);
- имеют антоним (*глупый – умный*), а иногда и гипероним (*большой – огромный*).

Некоторые качественные прилагательные не удовлетворяют всем вышеприведённым признакам. Большинство качественных прилагательных, и только они, имеют две формы: полную (*умный, вкусный*) и краткую (*умен, вкусен*). Полная форма изменяется по числам, родам и падежам. Краткая форма – только по родам и числам. В предложении краткая форма употребляется как сказуемое, а полная – обычно как определение. Некоторые качественные прилагательные не имеют краткой формы (*дружеский, разлюбезный*). Другие, наоборот, не имеют полной формы (*рад, горазд, должен, надобен*).

Существует три степени сравнения качественных прилагательных:

- положительная (*красивый*), сравнительная (*красивее*) и превосходная (*красивейший*); положительная степень обозначает, что предмет или группа предметов, обладает неким признаком (*красивый дом*);
- сравнительная степень обозначает, что признак у одного предмета или предметов выражен сильнее, чем у другого предмета или предметов (*лев больше, чем волк*) или же чем у того же предмета в другое время (*впредь буду умнее*);
- превосходная степень обозначает, что предмет или набор предметов обладает неким признаком в большей степени, чем все остальные предметы той же группы (*сильнейший футболист в нашей команде; лучший хирург в стране*).

Степень сравнения может выражаться не одним словом, а несколькими (*более умный, самый красивый*). В таком случае говорят о составной или аналитической форме. Если степень сравнения выражается одним словом, как во всех примерах из предыдущего абзаца, форма называется простой, или синтаксической.

Прилагательные, не являющиеся качественными, не имеют ни сравнительной, ни превосходной степени.

Относительные прилагательные обозначают признак, который нельзя иметь в большей или меньшей степени. Отвечают на вопрос «какой?». Выражают отношение предмета к другому предмету (*дверной*), материалу (*железный*), свойству (*стиральный*), времени (*январский*), месту (*московский*), единице измерения (*пятиметный, двухэтажный, килограммовый*) и т. д. Не имеют краткой формы, степеней сравнения, не сочетаются с наречиями «очень» и его синонимами и «слишком», не имеют антонимов.

Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность предмета живому существу или лицу (*отцовский, сестрин, лисий*). Отвечают на вопрос «чей?», «чьё?». Притяжательные прилагательные могут переходить в разряд относительных или качественных: *заячья* (притяжательн.) *шерсть, заячья* (качественн.) *душа, заячий* (относ.) *след*. Не имеют краткой формы, степеней сравнения, не сочетаются с наречиями «очень» и его синонимами и «слишком», не имеют антонимов.

Границы лексико-грамматических разрядов прилагательных подвижны. Так, притяжательные и относительные прилагательные могут приобретать качественное значение: *собачий хвост* (притяжательное), *собачья стая* (относительное), *собачья жизнь* (качественное).

Говоря о категории сравнения, предпочтительнее использовать термин «компаративность», который понимается значительно шире термина «сравнение».

Как правило, исследование категории компаративности ограничивалось морфологической категорией степеней сравнения, а «отдельные лексемы вовлекались в поле исследования в связи с выполнением специальных функций в синтаксических конструкциях компаративности» [4, с. 9].

Лезгинский язык относится к агглютинативно-флективному морфологическому типу. До 1928 г. лезгины пользовались письменностью на арабской графической основе.

Потом лезгинская письменность была переведена на латинскую графическую основу. В 1938 году был принят алфавит на основе русской графики, который и существует на сегодняшний день [1, с. 152]. Систематическое научное изучение лезгинского языка началась с конца 20-х годов, когда появились статьи и книги исследователей по лезгинскому языку.

Обращение к изучению имен прилагательных не случайно. Оно продиктовано целым рядом соображений, из которых главным является то, что именно в области прилагательных наиболее очевидна абстрагирующая и анализирующая мыслительная деятельность человека, благодаря которой признак и свойство, качества отражают сущность предмета. Некоторые ученые отметили способы выражения сравнения в лезгинском языке, причём трактовали их по-разному.

Р.И. Гайдаров в своей книге «Современный лезгинский язык» говорил, что прилагательные не носят лексико-грамматического характера, так как они не обнаруживают каких-либо морфологических или же словоизменительных различий, и качественные имена прилагательные не имеют морфологической категории степеней сравнения, так же как и наречия [5, с. 137].

В лезгинском языке компаративность изучена недостаточно. Имя прилагательное, обозначающее признак предмета, как часть речи в лезгинском языке характеризуется наличием неизменяемой атрибутивной и изменяемой предикативной форм. Последние имеет морфологические словоизменительные категории числа и падежа. Кроме того, за редкими исключениями почти все имена прилагательные являются мотивированными словами или же имеют иноязычное происхождение. Указанная особенность, а также не знающая исключений однотипность словоизменения свидетельствует о сравнительной молодости имени прилагательного как часть речи. В лезгинском языке прилагательные делятся на качественные и относительные. Что касается притяжательных прилагательных, их в лезгинском языке нет, а их функцию выполняют имена существительные в форме родительного падежа.

В лезгинском языке прилагательных не так много. В орфографическом словаре лезгинского языка их около 850. Относительные прилагательные составляют весьма незначительную часть. Это объясняется тем, что в лезгинском языке аффиксальное производство имен прилагательных давно прекратилось. В лезгинский язык пришло много иноязычных и восточных имен прилагательных. Один диалект может отличаться преимущественным употреблением прилагательных, заимствованных из одного языка, а другой из другого языка.

В лезгинском языке обнаружены единицы компаративной семантики в работе П.К. Услара [7]. Это морфема *-хьтин* 'подобный' и показатель сравнения *-кьван* 'такой же (по количественным характеристикам), столь же'. Эти морфемы в учебниках лезгинского языка, рассматриваются как частицы.

Присоединение к имени прилагательному слова *хьтин* выражает степень признака:

Ада са гъвечи хьтин мехъер ауна 'Он сыграл небольшую (не пышную, не шумную) свадьбу'.

Здесь слово *мехъер* 'свадьба' определяется прилагательным *гъвечи* 'небольшой, маленький' не самостоятельно, а с частицей *хьтин*. В данном случае выражается ослабленность признака *маленькая* (свадьба). Но *хьтин* присоединяется и к существительным, например, *цукъ хьтин руш* 'красивая девушка, буквально: цветок как (словно) девушка, т. е. подобная цветку девушка', *кьван хьтин рик!* 'сердце словно камень'.

В то время как *-хьтин* выражает качественное сравнение, *-кьван* выражает сравнение в двух вариантах: 1. сравнение по количеству; 2. сравнение по степени интенсивности проявления качества.

Например:

Амма вун кьван кандачир заз ам 'Но как тебя не любил я его (Но тебя – сколь не любил я его)'.

Обсуждаемые нами форманты *-хьтин* и *-кьван* являются морфемами. Они приобретают семантику в составе словоформы и относятся не к предложению целиком, а к члену предложения. Они образуют формы сравнительной семантики и выражают признак сходства функционально-семантической категории компаративности.

Таким образом, в отличие от русского языка, в котором грамматическое проявление в формах степеней сравнения прилагательного или наречия получает *признак различия* функционально-семантической категории компаративности, в лезгинском языке грамматическое выражение получает *признак сходства* функционально-семантической категории компаративности.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1957.
2. Кондаков Н.И. *Введение в логику*. Словарь. Москва: Наука, 1967.
3. Широкова Н.А. *Типы синтаксических конструкций с сравнительным союзом в составе простого предложения*. Казань, 1960.
4. Джамашева Г.З. *Типологическая категория компаративности*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ташкент, 1989.
5. Алексеев М.Е. *Типология нахско-дагестанских языков*. Москва, 1980.
6. Гайдаров Р.И. *Система имени прилагательного в лезгинском языке*. Махачкала ИПЦ ДГУ, 2000.
7. Услар П.К. *Этнография Кавказа. Языкознание*. Тбилиси, 1896.

References

1. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva, 1957.
2. Kondakov N.I. *Vvedenie v logiku. Slovar'*. Moskva: Nauka, 1967.
3. Shirokova N.A. *Tipy sintaksicheskikh konstruktsiy s sravnitel'nym soyuzom v sostave prostogo predlozheniya*. Kazan', 1960.
4. Dzhamasheva G.Z. *Tipologicheskaya kategoriya komparativnosti*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tashkent, 1989.
5. Alekseev M.E. *Tipologiya nahsko-dagestanskikh yazykov*. Moskva, 1980.
6. Gajdarov R.I. *Sistema imeni prilagatel'nogo v lezginskoy yazyke*. Mahachkala IPC DGU, 2000.
7. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie*. Tbilisi, 1896.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 811.1/8

Dyachkov A.V., Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Foreign Languages, Novosibirsk State University of Architecture, Design and Arts (Novosibirsk, Russia), E-mail: d.Aleksey@ngs.ru

ASSOCIATIVE REACTIONS AS A MANIFESTATION OF LINGUISTIC ABILITIES TO TRANSLATION. The article deals with a problem of linguistic abilities to translation and their manifestation during a free associative experiment. A description of the results of the study conducted in order to identify an individual associative strategy when translating is given. The interrelation between persons belonging to various special human types of higher nervous activity and their linguistic abilities to translate from one language into another is revealed. The researcher shows that representatives of these types, "artists" and "thinkers", give fundamentally different reactions to the proposed concepts-stimuli.

Key words: abilities, individual associative strategy, special human types, "artists", "thinkers", translation, dominant idea of translation.

А.В. Дьячков, канд. психол. наук, зав. каф. иностранных языков, Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств (НГУАДИ), г. Новосибирск, E-mail: d.Aleksey@ngs.ru

АССОЦИАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ К ПЕРЕВОДУ

В данной статье рассматривается проблема лингвистических способностей к переводу и их проявление в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента. Дается описание результатов исследования проведенного с целью выявления индивидуальной ассоциативной стратегии при выполнении переводческой деятельности. Выявлена взаимосвязь принадлежности испытуемых к разным специально-человеческим типам высшей нервной деятельности и их лингвистических способностей к переводу с одного языка на другой. Показано, что представители этих типов, «художники» и «мыслители», дают качественно разные реакции на предложенные понятия-стимулы.

Ключевые слова: способности, индивидуальная ассоциативная стратегия, специально-человеческие типы, «художники», «мыслители», перевод, доминанта перевода.

Очевидно, что в процессе переводе с одного языка на другой решаются одновременно несколько задач: лингвистические, психологические, социальные, культурные, литературные и др. Все эти задачи можно разделить на две группы, касающиеся языка оригинала и языка перевода.

В свое время, великий немецкий лингвист В. Гумбольдт сравнивал выполнение перевода с неразрешимой задачей. Он указал, что переводчик в процессе перевода вынужден либо слишком точно придерживаться подлинника за счет языка своего народа, либо язык своего народа помешает передать точность оригинала [1].

В. Гумбольдт, разумеется, преувеличил трудность решения задачи перевода. Однако вопрос соотношения языков, участвующих в этом процессе, по-прежнему представляется одной из самых сложных задач, стоящих перед переводчиком.

Большую роль в языковедении сыграла статья Р. Якобсона «О лингвистических аспектах перевода», где автор указал на большую значимость перевода в становлении теории в других областях языкознания. Р. Якобсон, в свою очередь, предложил различать несколько видов перевода. Как отдельный вид перевода, он выделил «внутриязыковой перевод». Помимо «внутриязыкового перевода» Р. Якобсоном были упомянуты «межязыковой» и «межсемiotический» переводы, при которых одна знаковая система преобразуется в другую [2].

Особое внимание семиотическому различию двух участвующих в переводе языков уделял виднейший французский лингвист Ж. Мунэн в своей работе «Теоретические проблемы перевода», где указал на недопустимость простой замены слов одного языка на слова другого языка. Перевод всегда подразумевает определенное преобразование [3].

И.И. Ревзин и В.Ю. Розенцвейг выделяют два пути выполнения перевода: «собственно перевод» – когда происходит непосредственный переход от единиц одного языка к единицам другого; и «интерпретацию» – когда переводчик учитывает действительность, стоящую за этими единицами, и затем описывает эту действительность средствами языка перевода [4].

Похожие идеи мы находим в работе П. Ньюмарка, который также различает два вида перевода: «коммуникативный», цель которого произвести на читающего перевод такой же эффект, который возникает при восприятии оригинала; «семантический перевод», отражающий все возможные синтаксические и семантические структуры языка перевода [5].

Таким образом, мы видим, что большинство авторов помимо чисто лингвистических аспектов при выполнении перевода упоминают и экстралингвистические факторы, которые, являясь неотъемлемыми составными частями процесса речи, т. е. коммуникативного акта, без которых речь просто немислима, существенно влияют на качество перевода.

Ещё один важный аспект специфики переводческой деятельности рассматривается в работе Е.В. Полёнышевой и А. В. Пузакова, которые указывают на то,

что любой перевод состоит из двух этапов: анализ и синтез, что обуславливает необходимость найти соответствие между планом выражения – грамматической и лексической структурой языков (языка подлинника и перевода) и планом художественного содержания [6]. И, как мы полагаем, различия в соотношении этих двух планов определяют доминанту перевода. Доминанта, как известно, является именно тем элементом, который переводчик считает наиболее важным в тексте и которому он придает особое значение в процессе перевода содержания и идеи произведения на другой язык. При этом доминанта может находиться не только в тексте, но и зависеть от переводчика, для которого доминантой является либо произведение (в этом случае перевод представляет собой процесс, направленный на выявление содержательной стороны произведения), либо воспринимающая культура (здесь перевод ориентирован, прежде всего, на традиции, обычаи культуры читателя). На практике, в процессе перевода, доминанта может быть выявлена не только благодаря всестороннему анализу грамматической и лексической структуры текста и его содержания, но и благодаря читательскому сознанию переводчика, его культуре и его субъективному пониманию произведения на основе собственного жизненного опыта, т.е. акцент может быть сделан на художественное содержание текста. Исследователи указывают также на возможность «лингвокультурного диссонанса перевода», который может быть обусловлен неумением следовать прагматической норме перевода, что проявляется в акценте не на смысл, а на букву, т.е. в буквализме перевода. Так, в ходе перевода фразы из текста, описывающего национальный немецкий праздник Schützenfest (День стрелков): «Holzstücke spritzen unter dem Aufschrei der Leute in alle Richtungen», переводчик слишком буквально перевел: «Щепки брызнули во все стороны под людские крики» [7]. Прежде всего, с точки зрения русскоязычного читателя налицо полное несоответствие использования глагола «брызнуть» по отношению к существительному «щепки», так как брызнуть в русском языке может только жидкость. Таким образом, более адекватный перевод в этом случае «щепки разлетелись во все стороны». На бытовом уровне одним из ярких примеров преодоления лингвокультурного диссонанса можно считать удачный перевод названий фильмов. Вот несколько примеров:

Die Hard – *Крепкий орешек* (дословный перевод «Умри сражаясь»);
The Fast and the Furious – *Форсаж* (дословный перевод «Быстрые и яростные»);

Someone Like it Hot – *В джазе только девушки* (дословный перевод «Некоторые любят погорячее»);

Shark tale – *Подводная братва* (дословный перевод «Акулы сказка»).

Эти переводы показывают, как в культуре языка перевода отражается содержание фильма.

Однако стоит отметить, что «лингвокультурный диссонанс» может быть также следствием акцента переводчика (выбор «доминанты перевода») на субъ-

активный или культурный смысл языка перевода, при недостаточности лингвистического (логоико-грамматического) анализа. Пример из фильма «Джек – покоритель великанов» где главного героя в раннем детстве, отец старался научить знать свое скромное место в жизни: «Куда уж нам с тобой в калашный ряд...». Здесь, на наш взгляд, субъективное внимание преувеличенно отдается принимающей культуре, из-за чего страдает оригинальный смысл фразы. Принимая во внимание общие характеристики перевода и переводческой деятельности, можно внутри специфических требований к ним и анализу вариантов переводческой деятельности выделить потенциал проявления индивидуальных особенностей переводчика, которые могут обнаруживаться не только в успешности переводческой деятельности, но также в склонности переводчика к определенному стилю (инварианту) перевода, в характерных для данного индивидуально выраженного типа ошибок, в типичном выборе «доминанты» перевода.

Данный анализ переводческой деятельности демонстрирует диапазон индивидуальных различий в деятельности переводчика, которые могут проявлять себя как в успешности выполнения переводческой деятельности, так и в стилях перевода. Кроме того, такие аспекты переводческой деятельности как: выбор «доминанты» перевода ориентированный на лингвистический анализ, или на отражение в переводном тексте синтеза содержания исходного текста с ментальностью воспринимающих иностранный текст; в преобладании буквальности перевода или преувеличении экстралингвистических составляющих, актуализирующих интуитивное понимание текста, отражающее субъективный опыт переводчика, также влияют на успешность выполнения переводческой деятельности.

Эти различия согласуются с положениями И.П. Павлова о различиях по специально-человеческим типам ведущей нервной деятельности (далее – ВНД) («художники», «мыслители» и «средний» типы) [8], которые могут быть применены к дифференциально-типологической характеристике типов переводческой деятельности.

К «художественному» типу (у представителей этого типа преобладает образный тип мышления) И.П. Павлов относил людей, для которых характерна яркость зрительных и слуховых восприятий событий окружающего мира (художники, музыканты, поэты), они воспринимают действительность целостно, непосредственно, синтетически, используя при этом интуицию. У представителей «мыслительного» типа преобладает логический тип мышления, способность к построению абстрактных понятий (учёные, философы, доктора). Для «мыслительного» типа характерен рационально-логический, аналитически опосредованный словом способ восприятия действительности. Если «мыслители» оперируют словом и логикой, то «художники» – чувствами и образами. В тех случаях, когда первая и вторая сигнальные системы представлены у человека в относительно равной мере, то можно говорить о среднем (смешанном) типе.

Таким образом, учитывая все вышеизложенное, мы можем предположить, что выбор доминанты перевода может зависеть от принадлежности переводчика к тому или иному типу ВНД. Для того чтобы проверить наши предположения, было проведено исследование на базе Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств (далее – НГУАДИ), которое состояло из двух этапов.

На первом этапе, на основе методики М.Н. Борисовой [9] нами были выявлены испытуемые, принадлежащие к разным специально-человеческим типам ВНД по И.П. Павлову. Всего в исследовании приняло участие 170 человек. Были выделены следующие группы:

«В первую группу вошли 70 (41%), человек, принадлежащие к среднему типу ВНД, то есть те, кто при выполнении теста М.Н. Борисовой имел следующие результаты: «узнавание» – 3 или 4 балла, описание – 2 или 3 балла. Во вторую группу (21 чел., 12% от выборки) вошли студенты «мыслительного» типа, то есть те, кто по «описанию» имел высокие результаты 4 или 5 баллов, а по «узнаванию» – от 1 до 3 баллов. К третьей группе (15 чел. 9%) мы отнесли студентов с одинаково низкими результатами как по «узнаванию», так и по «описанию», то есть: 0,1 или 2 баллов. В четвёртую группу вошли «художники», у которых существенно преобладает успешность «узнавания», т.е. оно составило 5 или 4 балла, тогда как успешность «описания» – 0,1 или 2 (46 чел. 27%). Пятая группа из 18 человек (11%) состоит из студентов одинаково хорошо решающих задачи первой и второй серии («одинаково высокие»), имеющие от 4 до 5 баллов и по узнаванию, и по описанию» [10, с. 117 – 118].

На втором этапе нам необходимо было разработать такое задание, при выполнении которого представители двух наиболее интересующих нас групп «художники» и «мыслители» не столько показали бы свои знания грамматики или лексики русского и английского языков, сколько проявили бы свои способности работать с обоими языками как со средством передачи мысли. В качестве такого задания мы решили использовать ассоциативный эксперимент. Очевидно, что по реакциям на тот или иной вербальный стимул можно получить определённую информацию о человеке. Например, реакции могут отражать эмоциональное отношение индивида к действительности, степень конкретности или абстрактности его мышления и другие особенности. Актуализация той или иной связи может зависеть от множества различных субъективных и объективных факторов.

Связь ассоциативных реакций и языковых способностей на примере изучения родного (русского) языка была исследована Е.В. Деминой [11]. В результате данного исследования была подтверждена следующая гипотеза. Порождение ассоциативных высказываний зависит от соотношения сигнальных систем; в частности, было установлено, что представители «художественного» типа по

И.П. Павлову при ассоциировании пользуются номинативной тактикой: «*полевой – находящийся в поле, стихия – ураган, глупый-умный*»; а «мыслительного» по И.П. Павлову – тактикой пропозиций: «*загорать – солнце, пляж, река, пчела – улей, гнедой – лошадь, телега*»; кроме того, было доказано, что тактики предикации в ассоциативном эксперименте связаны с фактором рукоисти. Так, леворукие и амбидекстры, принадлежащие к «художественному» типу, демонстрируют чаще синтагматические реакции (72%). Например, к слову-стимулу «*Жердь*» были подобраны следующие реакции: «*длинная, осиновая, сосновая, перекинута*». «Мыслители» к этому же стимулу подобрали парадигматические реакции: «*палка, доска, ветка, удочка, олеобля*» (71%). В случае с праворукими наблюдается обратная картина: праворукие «художники» демонстрируют парадигматические реакции (66%), «мыслители» же – синтагматические (71%). Кроме того, в исследовании выявлялась, также, определённая индивидуальная ассоциативная стратегия при реагировании на различные стимулы.

В нашем исследовании нас интересовала возможность наличия такой индивидуальной ассоциативной стратегии «художников» и «мыслителей» в ходе выполнения переводческой деятельности, ввиду чего испытуемым было предложено дать ассоциации на словосочетания: «Английский язык» (АЯ) и «русский язык» (РЯ). В процессе проведения данного эксперимента нас интересовали ассоциативные реакции, возникающие у испытуемых на предложенные стимулы, так как подбор нужных вариантов перевода с одного языка на другой рождается очень часто в ходе процесса ассоциации. В ходе эксперимента мы предполагали получить такие реакции, которые возможно помогли бы разобраться в специфике стратегий и подходов у «художников» и «мыслителей» при переводе с иностранного языка на родной.

После проведения эксперимента все полученные реакции (от 3 до 5 слов-понятий) представляли собой ярко выраженную дифференциацию с акцентом либо на образную сторону значения данных словосочетаний, либо подчеркивали её лингвистическую составляющую. Для иллюстрации подобной дифференциации можно привести следующие примеры ассоциативных реакций, которые мы разделили на 2 группы – «образные ассоциации» и «вербальные ассоциации». На словосочетание «английский язык» – реакции типа: «*Лондон, Биг Бэн, королева, путешествие, США, трудно, школа, мечты, заграница, двухэтажные автобусы, Европа, туман, музыка и т.п.*», которые, на наш взгляд, имеют более широкое образное значение и соотносятся, скорее, с понятием «английский», мы отнесли к группе «образных ассоциаций». Похожие по содержанию ассоциативные реакции мы получили на словосочетание «русский язык». Например, «*берёза, Москва, медведь, матрёшка, Чехов, Гоголь, Россия, Родина, светло-голубой цвет, Путин, Сибирь, свеча и т.п.*». Эти реакции также отражают некую общую реальность, связанную с понятием «русский», и являются «образными». Что касается реакций, которые мы отнесли к группе «вербальных», то для словосочетания «английский язык» это: «*словарь, перевод, пересказ, сложный, международный, чужой, непонятный, незнакомые слова, переводчик, точный, строгий порядок слов и т.п.*»; для словосочетания «русский язык» это: «*родной, диктант, орфография, пунктуация, грамотность, сочинение, правила, Даль, бозаты, выражающий чувства, великий, могучий и т.п.*». Следует отметить, что у большинства «художников» преобладали именно образные реакции, тогда как «мыслители» предпочитали давать «вербальные» ассоциации. На наш взгляд, это может свидетельствовать, о качественно разных подходах при выборе «индивидуальной ассоциативной стратегии», которая, как мы понимаем, оказывает влияние на результаты перевода. Следует особо подчеркнуть, что при интерпретации полученных результатов мы не стремились сопоставлять их с уже имеющимися типологиями ассоциативных реакций: например, такие реакции, как «трудный» и «трудно», принадлежащие к грамматической классификации и представляющие собой синтагматическую реакцию, мы отнесли к разным видам реакций, т.к., на наш взгляд, «трудный» характеризует лингвистическую реакцию (трудный язык), а «трудно» – глобальное представление о данном понятии. Иными словами, трудно понимать, говорить, воспринимать и т.д., что, в нашем понимании, больше относится к экстралингвистической области реакций. Полученные данные были обработаны по U-критерию Манна-Уитни. В представленной ниже таблице приведены результаты этого анализа:

Здесь мы видим, что представленные данные средних значений по группам указывают на наличие достоверных различий по всем показателям. Кроме того, различия практически по всем показателям за исключением одного (образная ассоциация АЯ) достигают высокого уровня значимости ($p \leq 0,05$) и более. Это может означать, что у «художников» и «мыслителей» определено прослеживается индивидуальная ассоциативная стратегия, которая влияет на специфику переводческой деятельности. В ходе выполнения перевода, представители «мыслительного» типа скорее всего будут ориентироваться больше на логоико-грамматический анализ представленной задачи, строго придерживаться соответствующих грамматических правил и законов, стремится к более точному и детальному переводу, «художники» наоборот, скорее проявят некоторую «вольность» при выборе подходящих вариантов перевода, что указывает на интуитивно-образный подход к его выполнению, при котором переводчик отображает обобщенную идею понимания ситуации в данной языковой культуре.

Кроме того, в случае выполнения перевода с одного языка на другой, «художники» и «мыслители» очевидно, будут ориентироваться не только на разные элементы текста, но и выбор «доминанты» перевода у них будет разным.

Таблица 1

Результаты статистического анализа различий в выполнении методики «Ассоциации» испытуемыми «художественного» и «мыслительного» типов

№ п/п	Показатели (тесты)	Среднее значение (Художники № 46)	Среднее значение (Мыслители № 21)	Уровень значимости
1	2	3	4	5
1	Узнавание (Методика М.Н. Борисовой)	4,5	1,9	0
2	Описание (Методика М.Н. Борисовой)	1,06	4,2	0
3	Вербальная ассоциация АЯ (Авторская методика)	1,2	2,05	0,012*
4	Образная ассоциация АЯ (Авторская методика)	3,5	2,9	0,084
5	Вербальная ассоциация РЯ (Авторская методика)	1,8	2,8	0,011*
6	Образная ассоциация РЯ (Авторская методика)	2,9	2,05	0,042*

Примечание: * – $p \leq 0,05$ уровень значимости

Библиографический список

- Гумбольдт В.Ф. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
- Jacobson R. *On linguistic aspects of translation*. On translation. Ed. ItA. Brower. Cambridge (Mass.), 1959.
- Mounin G. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, 1963.
- Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. *Основы машинного перевода*. 1964.
- Newmark P. *Approaches to translation*. Oxford, 1981.
- Попельшева Е.В., Пузаков А.В. Сущность понятия «доминанта перевода». *Гермес: науч.-худож. сборник*. Вып. II. Редкол.: А.Н. Злобин, Л.М. Лемайкина, А.В. Пузаков и др.; сост. А.Н. Злобин. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010: 60 – 63.
- Кустова О.Ю. Взаимодействие культурных смыслов исходного и переводного кинотекста. *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015: 276 – 279.*
- Павлов И.П. *Полное собрание сочинений*: в 6 т. Москва-Ленинград: Изд-во АН СССР. 1951 – 1952; Т. 3; кн. 2: 439.
- Борисова М.Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем. *Типологические особенности высшей нервной деятельности человека*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956: 307 – 332.
- Дьячков А.В. *Индивидуально-типологические особенности переводческой деятельности как проявления языковых способностей (На материале английского языка)*. Диссертация... кандидата психологических наук. Москва, РУДН, 2018.
- Демина Е.В. Психологическая вариативность языковых способностей человека. *Мир науки, культуры и образования*. 2008; 5 (12): 169 – 172.

References

- Gumboldt V.F. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu*. Moskva: Progress, 1984.
- Jacobson R. *On linguistic aspects of translation*. On translation. Ed. ItA. Brower. Cambridge (Mass.), 1959.
- Mounin G. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, 1963.
- Revzin I.I., Rozencveig V.Yu. *Osnovy mashinnogo perevoda*. 1964.
- Newmark P. *Approaches to translation*. Oxford, 1981.
- Popelysheva E.V., Puzakov A.V. Sushnost' ponyatiya «dominanta perevoda». *Germes: nauch.-hudozh. sbornik*. Vyp. II. Redkol.: A.N. Zlobin, L.M. Lemajkina, A.V. Puzakov i dr.; sost. A.N. Zlobin. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 2010: 60 – 63.
- Kustova O.Yu. Vzaimodejstvie kul'turnyh smyslov ishodnogo i perevodnogo kinoteksta. *Aktual'nye napravleniya nauchnykh issledovanij: ot teorii k praktike: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015: 276 – 279.*
- Pavlov I.P. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva-Leningrad: Izd-vo AN SSSR. 1951 – 1952; T. 3; kn. 2: 439.
- Borisova M.N. Metodika opredeleniya sootnosheniya pervoj i vtoroj signal'nyh sistem. *Tipologicheskie osobennosti vysshej nervnoj deyatel'nosti cheloveka*. Moskva: Izd-vo APN RSFSR, 1956: 307 – 332.
- D'yachkov A.V. *Individual'no-tipologicheskie osobennosti perevodcheskoj deyatel'nosti kak proyavleniya yazykovykh sposobnostej (Na materiale anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, RUDN, 2018.
- Demina E.V. Psihologicheskaya variativnost' yazykovykh sposobnostej cheloveka. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2008; 5 (12): 169 – 172.

Статья поступила в редакцию 12.04.19

УДК 81

Ren Ran, postgraduate, State Institute of Russian Language n.a. A.S. Pushkin (Moscow, Russia), E-mail: ranna430@mail.ru
Workplace: North China University of Water Resources and Electric Power (China)

COMPARISON OF THE RUSSIAN AND CHINESE SYSTEMS OF ETIQUETTE TO EXPAND IDEAS ABOUT THE DEVELOPMENT TRENDS AND THE INTERACTION OF DIFFERENT LINGUOCULTURES. The article deals with a problem of the compliment genre based on materials from the Russian and Chinese linguocultures. As everyone knows, a compliment as a genre of speech etiquette has cultural specificity and can provoke communication failures. Using questionnaire methods, the survey is conducted, and with the help of graphs in this article, the similarities and differences of the compliment in the aspects of the addressee of the compliment and the frequency of use of compliments in two non-closely related linguistic cultures are determined. This article from the point of view of national culture explains the reason for the emergence of similarities and differences in the use of compliments among the Chinese and Russians, how they accept politeness in different ways. The task of the article is to help achieve the elimination of cultural conflicts.

Key words: *etiquette, speech etiquette, compliment, politeness.*

Жэнь Жэнь, аспирант, Институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: ranna430@mail.ru

СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ СИСТЕМ ЭТИКЕТА ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОВЛИЯНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР

Проект Фонда: Программа обмена стипендией китайско-российских стипендий совета по стипендии Китая.
(CSC) Foundation Items: The scholarship exchange program of the China-Russia Scholarships of the China Scholarship Council (CSC).

В данной статье рассматривается проблема жанра комплимента на основе материалов русской и китайской лингвокультуры. Как всем известно, комплимент как жанр речевого этикета имеет культурную специфику и может провоцировать коммуникативные неудачи. Посредством методов анкетирования проводился опрос, и с помощью графиков в данной статье определяются сходства и различия комплимента в аспектах адресата комплимента и частоты

использования комплиментов в двух неблизкородственных лингвокультурах. Данная статья с точки зрения национальной культуры объясняет причину возникновения сходства и различия употребления комплиментов у китайцев и русских, как по-разному они принимают вежливость. Целью этой статьи является помощь в достижении устранения культурных конфликтов.

Ключевые слова: этикет, речевой этикет, комплимент, вежливость.

С конца XX века в лингвистике начинает усиливаться интерес к анализу культурной семантики. В ряде работ развивается анализ культурных концептов, конструктов (Вежицкая, 2017); (Зализняк, 2017), (Левонтина, Шмелев, & Зализняк, 2017), (Шмелев, 2012); (Брагина, 2013)) [1; 2; 3; 4, р. 17 – 24; 5].

Как отмечает профессор Н.Г. Брагина, «культурные коннотации одного и того же конструкта в разных языках могут совпадать полностью / частично, полностью не совпадать» [5]. Появляются также работы, в которых дается сопоставление прагматических единиц разных языков ((Ларина, 2003), (Серебрякова, 2002) и др.) Сопоставление распространяется не только на грамматическую и лексическую стороны языка, но также и на лингвокультурологическую [6; 7].

В этой работе мы продолжим линию сопоставления прагматических компонентов разных языков на материале русских и китайских комплиментов. Основываясь на модели речевого поведения носителей двух неблизкородственных культур, провели анкетирование и раскрыли культурную разницу и сходство между Россией и Китаем. Данная работа имеет прагматическое значение.

Комплименты, относящиеся к речевому этикету, имеют большое значение для регулирования общения. С помощью комплимента можно избежать речевых конфликтов и обеспечивать гармоничное общение. В качестве элемента речевого этикета, комплимент играет важную роль в прагматической стороне коммуникации. Как написала Н.И. Формановская, «Комплимент и одобрение служат поднятию настроения, созданию дополнительных стимулов к благорасположению и общению и, таким образом, способствуют достижению коммуникативных и внекоммуникативных целей общения» [8]. Таким образом, можно сказать, что комплимент – это красивые слова, которые люди передают друг другу, с целью поддержать дружелюбное отношение собеседников и мирную атмосферу общения. В то же время, в разных культурах употребление комплиментов отражает национально-специфический стереотип. В данной статье мы постараемся сопоставить сходство и различия употребления комплиментов в русской и китайской культурах.

В Китае и в России принято делать комплименты в общении, но в адресатах комплимента, частоте использования комплиментов в разных ситуациях, способах выражения, выборах темы комплимента, ответной реакции на комплименты есть различия. Для того чтобы получить данные о том, как носители русского и китайского языка представляют своё поведение в речевой ситуации комплимента, был проведён опросный эксперимент, осуществлённый путём анкетирования онлайн участников в возрасте от 20 до 40 лет, включая 65 китайских респондентов и 47 русских респондентов (профессиональное распределение респондентов состоит из студентов/аспирантов в вузах, сотрудников в компании/учреждении, молодых преподавателей, бизнесменов, домохозяек и т. д., в том числе, 61 респондент женского пола и 51 респондент мужского пола). Основные цифровые данные приводятся в процентном исчислении, что соответствует и абсолютному количеству реакций респондентов. В этом исследовании всего раздали 120 экземпляров анкет, получили действующих 112 экземпляров.

Далее рассмотрим подробно, что нам удалось установить в ходе проведения опроса.

Адресат комплимента

Не следует бездумно делать комплимент каждому. При выборе адресата комплимента стоит учитывать национальные особенности и соответствие ситуации. В некоторых культурах, если некорректно выбрать адресата комплимента, это может считаться невежливым. Например, в Америке, если мужчина и женщина встречаются впервые и мужчина говорит женщине: «Ваши глаза очень красивы!», то это считается очень вежливым и даже может быть необходимо для смягчения обстановки. Но если возникает такая же ситуация в китайской культуре, то воспринимают такой комплимент как легкомысленное поведение со стороны мужчины, что вызывает неприязнь у женщины.

В Китае и в России, существует очень большая разница в адресатах, которым люди склонны делать комплименты.

Опросы показывают, что в России комплименты существуют среди людей, находящихся в близких отношениях, а также между людьми, равными и по возрасту и по социальному положению. Из таблицы видно, что русские редко говорят комплименты людям, с которыми не состоят в близких (производственных, дружеских, родственных) отношениях, как правило, у них комплименты говорят чаще всего друзьям, близким, знакомым, родственникам и т. д. С точки зрения иерархии должностей, русские более склонны обращаться с комплиментами к равным по должности. Сравнивая с русскими, китайцы больше всего любят делать комплименты малознакомому человеку, т. е. отношение между собеседниками не близкое.

Причина этих явлений тесно связана древним китайским учением – Конфуцианством. Главными принципами Конфуцианства являются «жэнь» (человечность, гуманность) и «ли»

Адресаты комплимента в русском и китайском языках



Рис. 1. Адресаты комплимента в русском и китайском языках

(нормы, правила поведения). В соответствии с этим учением, «жэнь» является конечной целью человеческой жизни, а «ли» – путем реализации этой цели. Инициатор школы Конфуций подчеркивает, что обе мысли имеют иерархические коннотации. Он разработал концепцию идеального принципа поведения, т. е. поведение должно соответствовать своему статусу, так как это гласит в китайском языке: «父子有亲, 君臣有义, 夫妇有别, 朋友有信». (одители должны ухаживать за детьми, и дети должны любить родителей, правитель доверяет подчиненным, и подчиненные уважают правителя, супруги должны заниматься своими семейными ролями, в отношениях между друзьями важны прямота и честность).

В Китайском обществе существуют строгие иерархические слои, люди привыкают подчиняться авторитету и руководству, поэтому не трудно представить, что в качестве символа авторитета, люди, старшие по возрасту, и начальники часто являются адресатами комплимента у китайцев. Анализ показывает, что русские заведомо не так доверяются авторитету.

Почему большинство китайцев выбрали делать комплимент малознакомым людям? Выбор отражает типичное китайское ценностное представление. Китайцы разделяют людей на «своих» и «чужих», они считают, комплимент отдаст тебе от «своих», а для «чужих», наоборот, комплимент является способом проявить свое дружелюбие к ним. У русских национальный характер противоположный, у них отношение к малознакомым людям равнодушное, они скупятся на комплимент, поэтому у русских комплимент чаще всего возникает между близкими и друзьями.

Частота использования комплимента

В нашей жизни в обыденном общении комплименты часто используются людьми. В каких ситуациях русские и китайцы склонны использовать комплименты? Для выявления гендерных сходств и различий в русскоязычных и китайскоязычных комплиментах нами были выбраны ситуации приветствия знакомых, прощания, знакомства с новыми лицами, просьбы, встречи с друзьями, ухаживания за женщиной и разговор с начальником.

Приведённые статистические данные свидетельствуют о том, что для русских мужчин наиболее частотны в употреблении комплименты в ситуации ухаживания за женщиной. На самом деле, мужчины между собой редко хвалят друг друга, они предпочитают похвалы в адрес любимых женщин, цель этого не только в том, чтобы стремиться убедить женщину в её привлекательности, доставить ей удовольствие от сознания своего очарования, но и также, чтобы завоевать её симпатию и закрепить за собой хороший имидж. В аналогичной ситуации

сопоставление частотности использования комплимента мужчинами

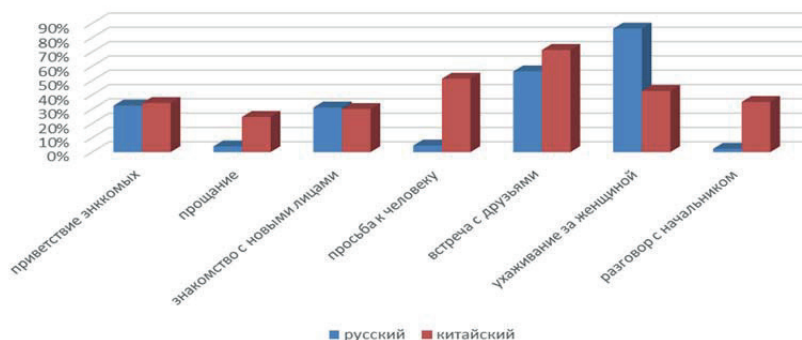


Рис. 2. Сопоставление частотности использования комплимента мужчинами

китайские мужчины используют комплименты гораздо реже, чем русские мужчины.

Китайский народ обычно выражает тактичные и эвфемистические эмоции, а русские – отчётливые и прямые. В разговоре с красивой женщиной, русские мужчины любят хвалить её красивыми словами, но китайские мужчины, как правило, не говорят комплименты напрямую. Такое речевое поведение обусловлено традиционным китайским мышлением, восходящим к этическим концепциям Древнего Китая. В древнем Китае поведение мужчины и женщины в целом жёстко регламентировалось правилами «строго очерченных границ», и концепцией «мужчин и женщин нельзя смешивать» (男女授受不亲), дифференцирующей допустимые формы гендерного поведения. В древнем Китае, если мужчина в прямой форме хвалил внешность женщины, то его поведение считалось легкомысленным и неприличным, такая идея до сих пор в большей или меньшей степени влияет на речевой этикет китайского народа. Одновременно, мы заметим, что в современном Китае, почти половина мужчин использует комплименты в ситуации ухаживания за женщиной, этот показатель действительно не низкий. Это показывает, что в современном китайском обществе, традиционные регламентации, связывающие инициативность личности и неодобрительно называемые «церемониями» теряют своё первичное значение.

Как показывают опросы, как в Китае, так и в России, женщины при встрече с друзьями с которыми не виделись долго, всегда говорят комплименты. Когда знакомятся с новыми друзьями, китайские женщины часто восхваляют друг друга в целях оставить собеседнику хорошее первое впечатление и заложить основание для развития дальнейших отношений.

Не трудно заметить, в Китае, как у мужчин, так и у женщин, при просьбе к человеку и разговоре с начальником, пропорция частотности использования комплимента гораздо выше, чем в России. Это снова подчёркивает иерархическое вертикальное расположение в китайском обществе. В Китае существует древняя традиция – чинопочитания, люди серьёзно обращают внимание на социальную иерархию, выражают уважение к авторитету. В китайской культуре есть принцип так называемой «золотой середины», в соответствии с этим принципом китайцы привыкли выражать эмоции намёком, то есть они не выражают свои намерения прямо, а формулируют свои требования в деликатной форме. Обращаясь к собеседнику с просьбой, проситель часто, говоря по-китайски «носит высокую шапку». Такая речевая тактика обусловлена психологической установкой на то, что, делая комплимент адресату, проситель надеется, что адресат обрадуется красивым словам, и ему будет трудно отказать от просьбы.

В таком же случае, русская культура проявляет большую эмоциональность. Русские люди очень прямые и искренние, они говорят то, что думают; не делают умышленно комплименты, они считают, что собеседники должны производить коммуникацию безо всякого заискивания и лицемерия.

Понимание слова комплимент в русском и китайском языке тоже разное, в русском языке слово комплимент является нейтральным словом, которое обозначает вежливую манеру, комплимент выражает хорошие межличностные отношения в повседневной жизни, не имеет утилитарной коннотации. Но в Китае, слово комплимент воспринимается как эквивалент «выслужиться» или «заискивания». Для носителей китайского языка слово комплимент в своём понятии обычно адекватно русскому слову льстить. Таким образом, в ситуации просьбы о чём-то или в разговоре с начальником, красивые слова в понимании русских – это льсть, и это всегда имеет негативную общественную оценку.

Таким образом, мы видим, что различий в русско-китайских речевых актах комплимента очень много. Мы привели лишь несколько типичных примеров, которые свидетельствуют о том, что, с точки зрения употребления комплиментов, китайские и русские принимают вежливость по-разному. Более того, различия употребления и принятия комплиментов в китайском и русском языках демонстрируют отличия двух культур, что требует от нас дальнейшего углубленного исследования.

сопоставление частотности использования комплимента женщинами

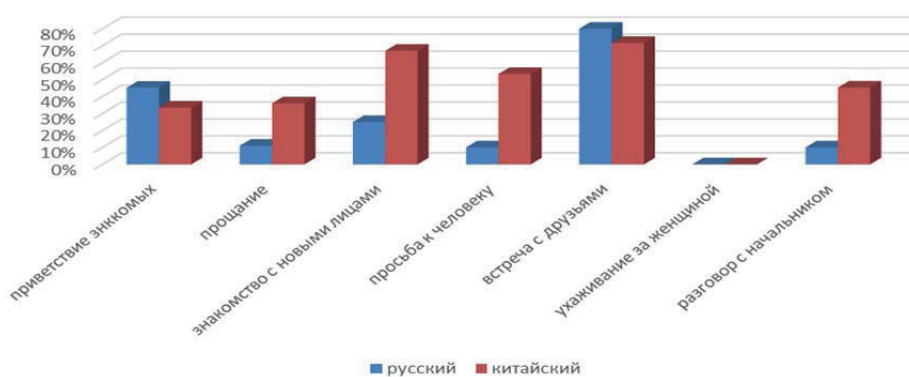


Рис. 3. Сопоставление частотности использования комплимента женщинами

Данная таблица отражает частоту употребления комплиментов русскими и китайскими женщинами в аналогичных ситуациях. В ряде работ Герберта Р.К. указано, что гендерная разница является одним из важных факторов, который влияет на использование комплимента [9, р. 3 – 35] [10, р. 201 – 224]. Видно, что частота и количество использования комплиментов женщинами гораздо больше, чем мужчинами. Женщины более способны добиться успеха в общении вежливым путём.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва, 2017.
2. Зализняк А. Русское именное словоизменение. С приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. Москва, 2017.
3. Левонтина И., Шмелев А., Зализняк А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. Москва, 2017.
4. Шмелев А.Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка? *Константы и переменные русской языковой картины мира*. 2012: 17 – 24.
5. Брагина Н.Г. Социокультурные конструи в языке. Москва, 2013.
6. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. Москва: Изд-во РУДН. 2003; Vol. 315.
7. Серебрякова Р.В. Национальная специфика речевых актов комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж. 2002.
8. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. Москва, 1998.
9. Herbert R.K. The ethnography of English compliments and compliment responses: A contrastive sketch, *Contrastive Pragmat.* 1989: 3 – 35.
10. Herbert R.K. Sex-based differences in compliment behavior 1. *Lang. Soc.* 1990; Vol. 19; № 2: 201 – 224.

References

1. Vezhbitskaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov*. Moskva, 2017.
2. Zaliznyak A. *Russkoe imennoe slovoizmenenie*. S prilozheniem izbrannykh rabot po sovremennomu russkomu yazyku i obschemu yazykoznaniiu. Moskva, 2017.
3. Levontina I., Shmelev A., Zaliznyak A. *Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira*. Moskva, 2017.
4. Shmelev A.D. *Mozhno li ponyat' russkuyu kul'turu cherez klyuchevye slova russkogo yazyka? Konstany i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira*. 2012: 17 – 24.
5. Bragina N.G. *Sociokul'turnye konstrukt v yazyke*. Moskva, 2013.
6. Larina T.V. *Kategoriya veshlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnykh kul'turah*. Moskva: Izd-vo RUDN. 2003; Vol. 315.
7. Serebryakova R.V. *Nacional'naya specifiika rechevykh aktov komplimenta i pohvaly v russkoj i anglijskoj kommunikativnykh kul'turah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh. 2002.
8. Formanovskaya N.I. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty edinits obscheniya*. Moskva, 1998.
9. Herbert R.K. The ethnography of English compliments and compliment responses: A contrastive sketch, *Contrastive Pragmat.* 1989: 3 – 35.
10. Herbert R.K. Sex-based differences in compliment behavior 1. *Lang. Soc.* 1990; Vol. 19; № 2: 201 – 224.

Статья поступила в редакцию 24.04.19

УДК 81.2 (571.52)

Kara-ool L.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: lkaraool61@mail.ru

LEXICS OF MATERNAL RITES IN TOPONAMS OF TUVA. Each toponym carries some information: ethnographic, historical, linguistic, geographical, to name only a few. They preserve the memories of our ancestors about some events in the life of the people, associated with the spiritual or material culture of the people. The specifics of toponyms of Tuva lies in the fact that the geographical environment is the primary basis on which they developed, but in this article the author analyzes toponyms with different nature and semantics, i.e. toponyms associated with the lexicon of the birthing rites. The author, considering their lexical and structural features, shows what they indicate and what the reason for their appearance is. The author offers origin of some of their components.

Key words: toponyms, native land vocabulary, components, common Turk, Mongolisms.

Л.С. Кара-оол, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: lkaraool61@mail.ru

ЛЕКСИКА РОДИЛЬНЫХ ОБЯДОВ В ТОПОНИМАХ ТУВЫ

Статья написана при финансовой поддержке гранта РФФИ «Трансформационные процессы в ономастике народов Центральной Азии: история и современность (на примере Тувы, Тофаларии, Калмыкии и Монголии)» (№ 19-012-00073).

Каждый топоним несёт какую-то информацию – этнографическую, историческую, лингвистическую, географическую и т. д. В них сохраняются воспоминания наших предков о каких-то событиях из жизни народа, связанные с духовной или материальной культурой народа. Своеобразие топонимов Тувы заключается в том, что географическая среда является первичной основой, на котором они развились, но в данной статье автор анализирует топонимы с иной природой и семантикой – топонимы, связанные с лексикой родильных обрядов. Автор, рассматривая их лексические и структурные особенности, указывает, что называет тот или иной топоним и с чем связано их появление, а также попыталась определить происхождение его компонентов.

Ключевые слова: топонимы, лексика родильных обрядов, компоненты, общетюркские, монголизмы.

Топонимы Тувы, как и в других языках, относятся к древним пластам лексики тувинского языка, отражающие географические и биологические особенности малой родины народа, его богатую историю, материальную и духовную культуру, а также лексические особенности языка.

История изучения топонимии в тюркологии и в тувинском языке рассмотрена нами в статье «Лексические особенности топонимов Овюрского района Тувы» [1].

Целью данной работы является анализ топонимов, связанных с лексикой родильных обрядов тувинцев, с уточнением лексического значения и этимологии его компонентов. А также по каждому топониму будет указано, какой географический объект он называет и уточнена история его появления.

Источниковую базу данной статьи составили полевые материалы автора, собранные во время комплексных экспедиций с 1999 по 2018 годы, а также привлечены примеры из «Топонимического словаря Тувы» Б.К. Ондар [2].

Ааткыыш пер., сист. р. Алды-Ишкин, Сут-Хол 'крючок для подвешивания детской колыбели' [2, с. 73], **ааткыыш** 'крючок для подвешивания люльки', 'качели' [3, с. 30]; 'висячая веревка для подвешивания люльки и деревянный крючок на её конце для закрепления ремней люльки', 'качели' [4, с. 48], дериватом **Ааткыыш** 'качели' является общетюркское слово, см. **аат** 'качать (ребёнка)' [5, с. 43], др.-тюрк. **abit** 'успокаивать, утешать, радовать' [6, с. 2], тоф. **аат** 'качать ребёнка', хак. **абыт** 'качать люльку', уйг. **аут** 'утешать, успокаивать, забавлять (ребёнка)', тур. **avit** 'забавлять, успокаивать' [7, с. 158]

Название топонима связано с легендой о том, как молодая женщина, убежавшая от притеснений бая, чтобы передохнуть, повесила люльку с ребёнком на ветку лиственницы, и тут увидела медведя. Она успела выхватить только люльку с ребёнком, оставив на ветке крючок для её подвешивания. И, к счастью матери и ребёнка, медведь не стал их преследовать [2, с. 73].

Дилги-Төрүүр мест. вблизи **Саалы** [2, с. 195] букв. 'лиса приносит дитёнышей'. Собственно тувинское слово, компоненты которого выражены общетюркскими словами: **дилги** 'лиса, лисица' [3, с. 162], общетюрк. **tilkü** 'лиса' (во всех источниках) [8, с. 157; 9, с. 161]; **төрүүр** / **төрү** 'рожать' (о женщине), 'приносить дитёнышей, давать приплод' (о животных), 'класть яйца' (о птице), 'родиться' [3, с. 420], см. общетюрк. **дөре** - с основными значениями '(по)рождаться, появляться на свет', 'родить, рожать, рождать' [10, с. 283].

Местность названа по густому караганнику с логовом лисицы, где она приносит дитёнышей [2: 11].

Кавай-Даш мест. вблизи Цэнгэля (Монголия) [11] букв. 'колыбель-камень'. Собственно тувинское слово, первый компонент **кавай** [кавай] **прям.** и **перен.** 'колыбель', 'люлька' [3, с. 213], 'благодатное гнездо, дворец ребёнка, священное издние, которым пользовались с древних времён' [12, с. 35], в разговорном языке 'гроб' как эвфемизм табуированного слова **хааржак** 'ящик', 'гроб'. Происхождение данного слова неясно, оно отмечено В.В. Радловым как алтайское в форме **кабай** [13, с. 435]. Б.И. Татаринцев предположил [14, с. 23 – 24], что больше оснований связывать **кабай** с гл. основной типа тур. **кар**, турк. диал. **кап**, азерб. **кала** 'закрывать, покрывать' [15, с. 263], а также отметил, что **кабай** первоначально имело признаковую семантику 'закрывать, укрытый', которая, возможно, отразилась в значении тувинской гл. основы **кавай-ла** 'пеленать ребёнка' [14, с. 24]; **даш** 'камень, каменный', 'из камня' [3, с. 149], общетюркское слово, см. **даш** 'камень', 'валун', 'скала' [8, с. 108; 10, с. 167 – 168].

В 70 км от Цэнгэля, у подножья холма лежит большой камень, напоминающий колыбель ребёнка. Он со всех сторон обложен небольшими камнями: каждый проезжающий или специально приехавший к нему берет камень, кладет его около **Кавай-Даш**, затем трижды обходит его и поклоняется. По словам цэнгэльских тувинцев, если бездетная семья обратиться к нему с просьбой подарить ребёнка, и совершит обряды **чажыг** (девятитазкой **тос-карак** разбрызгивает молоко, айран) и **саң салыр** (обряд окуривания можжевельника) с подношениями, то по истечении положенного времени у них может родиться ребёнок. Во время экспедиции мы встречались с семьей, у которых появилась дочь после того, как они совершили культовые обряды у **Кавай-Даша** [11].

Кавайлыг-Хая г., сист. р. Узун-Кара-Суг Дзун-Хемчик [2, с. 220] букв. 'скала с колыбелью'. Собственно тувинское слово: **кавайлыг** 'с колыбелью', дериват **кавай** 'колыбель', 'люлька' + ОТю аф. -лыг с общим значением 'обладающий предметом или качеством' [16, с. 193]; **хая** 'скала' [3, с. 471], см. др.-тюрк. **qaja** 'скала' [6, с. 406], тоф. **хая**, хак. **хая**, як. **хайа**, алт. **кайа**, башк. **кайа** 'скала' [7, с. 185], тюркские названия скалы типа ***qaja** считают неоднократным заимствованием из монгольского **qad(an)** 'скала' [9, с. 96].

На горе есть большой камень, напоминающий детскую колыбель, поэтому эта возвышенность получила название **Кавайлыг-Хая**.

Төрүүр-Даш мест. на склоне хр. Хаан-Көгей [2, с. 395], букв. 'рожающий камень'. Собственно тувинское слово, компоненты его являются общетюркскими, см. общетюрк. **дөре** - с основными значениями '(по)рождаться, появляться на свет', 'родить, рожать, рождать' [10, с. 283] и общетюрк. **даш** 'камень', 'валун', 'скала' [8, с. 108; 10, с. 167 – 168].

На склоне хребта **Хаан-Көгей** есть большой камень, с которого постоянно сыплется разноцветная галька, поэтому народ эту местность назвал **Төрүүр-Даш** 'камень, который рождает' [2, с. 394; 11].

Саң-Салыр г. Бай-Тайгинском и Чаа-Холском районах [2, с. 348], букв. 'совершить обряд окуривания' [3, с. 368]. Собственно тувинское слово: **саң** 'обряд окуривания можжевельника' [17, с. 641], монголизм, см. **сан(а)** 'курение ладаном' [18, с. 84]; **салыр** 'класть, ставить', 'разжигать, подкладывать' и под. [3, с. 366; 17, с. 630], общетюркское, см. **сал** 'класть, положить', 'ставить, поставить' и под. [19, с. 173 – 177].

Обычно весной или ранней осенью местные жители, родоплеменные группы которых издавна жили на территории указанных районов, во время обряда поклонения хозяину горы проводили обряд **саң салыр**, поэтому гору назвали **Саң-Салыр** [2, с. 348]. Или обряд окуривания (сжигание туркестанского можжевельника) с подношениями проводят молодая семья, которая не может иметь ребёнка, см. выше [11].

Уруглар-Даа г. вблизи н.п. Ак-Довурак [2, с. 420], букв. 'гора детей'. Собственно тувинское слово, компоненты которого являются общетюркскими: **уру-глар** 'дети', **уруг** 'ребёнок', 'девочка', 'девушка', 'дочь' [3, с. 440], общетюркское, др.-тюрк. **уруғ** 1) зерно, семя, косточка; 2) род, потомство [6, с. 615], **уруғ** 'потомство' [9, с. 295], см. тоф. **уруғ** 'ребёнок'; 2) девочка; 3) девушка [7, с. 237]; **даа** ~ **даг** 'гора / горный' [3, с. 140]; общетюркское, **даг** 'гора' [8, с. 35; 9, с. 94; 10, с. 117 – 119].

Гору вблизи г. Ак-Довурак называют **Уруглар-Даа** из-за того, что в давние времена на седловине горного хребта дети близлежащих **аалов** (юрт кочевников) собирались, чтобы поиграть в **сайзана** (игрушечная постройка из камней) [2; 11].

Чалама мест., р., мин. ист., г., пер. Улуг-Хем, Кызылский, Танды, Дзун-Хемчик 'разноцветные ленты (на шаманской одежде и священных предметах); магические ленты на священных предметах' [2, с. 474]: *чалама* уст. 'разноцветные ленты (на шаманской одежде и священных предметах)' [3, с. 513], тоф. *чалама* 'ленточки, привязанные к священным деревьям, флаги, знамя' [20, с. 83], хак. *чалама* 'флаг, знамя, стяг', 'священная лента, священный флажок (в шаманизме и бурганизме)' [21, с. 208], общетюркское слово, в др. тюркских языках зафиксировано в формах *йалама*, *йалага* и *йалоо* со значениями 'флаг, знамя', 'лента, завязка', 'священная веревка или лента' и под. И исследователи предположили, что дериватом может быть гл. *йала-* 'привязывать, прикреплять, приделывать' [22, с. 99 – 100].

Топоним *Чалама* встречается на территории многих районов Тувы, и это связано со следующей традицией тувинцев: как своеобразное жертвоприношение духу местности тувинцы развешивают разноцветные ленты на священных деревьях у истоков, минеральных источников и на перевале, обычно на приграничной зоне двух районов, поэтому эти местности называют *Чалама* [2, с. 474]. А также в знак благодарности духам местности могут развешивать *чалама*, в связи с рождением ребёнка [11].

Эмиг-Тей г. в Барун-Хемчике [2, с. 532], букв. 'вымя холм'. Собственно тувинское слово, компоненты которого являются общетюркскими, *эмиг* 'грудь', 'вымя' [3, с. 613], см. **emig* 'грудь женщины, соски', 'соски животных' [6, с. 173], дериват от *эм-* 'сосать', 'впитывать', 'есть, кормиться' [23, с. 271] + *-иг* древнейший аффикс [16, с. 151]; *тей* 'холм, сопка', 'макушка', 'верхняя часть головного убора' [3, с. 410], общетюркское, см. *теј* 'холм', 'темя' [9, с. 201].

Эмиг-Тей – небольшая гора, скорее холм, напоминающий девичью грудь [2, с. 532: 11].

Таким образом, топонимы, связанные с лексикой родильных обрядов тувинцев, в основном связаны с названиями местностей и гор. В структурном и эти-

мологическом отношении значительную часть топонимов составляют собственно тувинские сложные слова, компоненты которых выражены общетюркскими (*Дилги-Төрүүр*, *Кавай-Даш*, *Төрүүр-Даш*, *Сан-Салыр*, *Эмиг-Тей*, *Уруглар-Даа*), тюрко-монгольскими (*Кавайлыг-Хая*) словами. Простые топонимы *Ааткыыш* и *Чалама* являются общетюркскими, у первой лексемы общетюркская основа.

Список сокращений:

алт. – алтайский
афф. – аффикс
башк. – башкирский
букв. – буквально
г. – гора
диал. – диалект
др.-тюрк. – древне-тюркское
мест. – местность
н.п. – населенный пункт
общетюрк. – общетюркское
пер. – перевал
р. – река
сист. – система
ст. – стоянка
тоф. – тофаларский
тур. – турецкий
турк. – туркменский
уйг. – уйгурский
хак. – хакасский
хр. – хребет
як. – якутский

Библиографический список

1. Кара-оол Л.С. Лексические особенности топонимов Овюрского района Тувы. *Новые исследования Тувы*. 2018; 3. Available at: <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/795>
2. Ондар Б.К. *Топонимический словарь Тувы*. 2-ое изд., переработанное. Кызыл: ТувКИ, 2007.
3. *Тувинско-русский словарь*: 22 000 слов. Редактор Тенишев Э.Р. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
4. *Толковый словарь тувинского языка*. Редактор Монгуш Д.А. Новосибирск: Наука, 2003; Т. I. А – Й.
5. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2000; Т. I. А – Б.
6. *Древнетюркский словарь*. Ленинград: Наука, 1969.
7. Рассадин В.И. *Фонетика и лексика тофаларского языка*. Улан-Удэ: Бурятское кн. изд-во, 1971.
8. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2002; Т. II. Д – Й.
9. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика*. Отв. редактор Тенишев Э.Р. Москва: Наука, 2001.
10. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "В", "Г", "Д"*. Москва: Наука, 1980.
11. *Полевые материалы автора с 1999 по 2018 гг.*
12. Кенин-Лопсан М.Б. *Тыва чаңчыл. Тыва чоннуң ыдыктыг чаңчылдары*. [Тувинские традиции. Священные традиции тувинского народа]. Кызыл: Новости Тувы, 1999.
13. Радлов В.В. *Опыт словаря тюркских наречий*. Санкт-Петербург, 1893 – 1911; Т. I – IV.
14. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка*. Новосибирск: Наука, 2004; Т. III. К – Л.
15. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы "К", "Қ"*. Вып. 1. Отв. редактор Г.Ф. Благова. Москва, 1997.
16. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка*. Москва: Восточная литература, 1961.
17. *Толковый словарь тувинского языка*. Редактор Монгуш Д.А. Новосибирск: Наука, 2011. Т. II: К – С.
18. *Большой академический монгольско-русский словарь*. В 4-х т. Отв. ред. Г.Ц. Пюрбеев. Москва: Academia, 2001. Т. III. О – Ф.
19. *Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские лексические основы на буквы "Л", "М", "Н", "П", "С"*. Отв. ред. А.В. Дыбо. Москва, 2003.
20. Рассадин В.И. *Тофаларско-русский словарь. Русско-тофаларский словарь*. Иркутск: Восточно-Сибирское кн. изд., 1995.
21. Бутанаев В.Я. *Хакасско-русский историко-этнографический словарь*. Абакан, 1999.
22. *Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквы "Ж" и "Ж", "Й"*. Отв. редактор Л.С. Левитская. Москва, 1989.
23. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на гласные*. Москва: Наука, 1974.

References

1. Kara-ool L.S. Leksicheskie osobennosti toponimov Ovyurskogo rajona Tuvy. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2018; 3. Available at: <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/795>
2. Ondar B.K. *Toponimicheskij slovar' Tuvy*. 2-oe izd., pererabotannoe. Kyzyl: TuvKI, 2007.
3. *Tuvinsko-russkij slovar'*: 22 000 slov. Redaktor Tenishev E.R. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
4. *Tolkovij slovar' tuvinskogo yazyka*. Redaktor Mongush D.A. Novosibirsk: Nauka, 2003; T. I. A – J.
5. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2000; T. I. A – B.
6. *Drevnetyurkskij slovar'*. Leningrad: Nauka, 1969.
7. Rassadin V.I. *Fonetika i leksika tofalarskogo yazyka*. Ulan-Ud'e: Buryatskoe kn. izd-vo, 1971.
8. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2002; T. II. D – J.
9. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskix yazykov. Leksika*. Otв. redaktor Tenishev E.R. Moskva: Nauka, 2001.
10. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskix yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "V", "G", "D"*. Moskva: Nauka, 1980.
11. *Polevyje materialy avtora s 1999 po 2018 gg.*
12. Kenin-Lopsan M.B. *Tuva chaŋčyl. Tuva chonnuŋ ydyktyg chaŋčylдары*. [Tuvinskie tradicii. Svyaschennye tradicii tuvinskogo naroda]. Kyzyl: Novosti Tuvy, 1999.
13. Radlov V.V. *Opyt slovary tyurkskix narechij*. Sankt-Peterburg, 1893 – 1911; T. I – IV.
14. Tatarincev B.I. *Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 2004; T. III. K – L.
15. *Etimologicheskij slovar' tyurkskix yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "K", "Q"*. Vyp. 1. Otв. redaktor G.F. Blagova. Moskva, 1997.
16. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1961.
17. *Tolkovij slovar' tuvinskogo yazyka*. Redaktor Mongush D.A. Novosibirsk: Nauka, 2011. T. II: K – S.
18. *Bo'l'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'*. V 4-h t. Otв. red. G.C. Pyurbeev. Moskva: Academia, 2001. T. III. O – F.
19. *Etimologicheskij slovar' tyurkskix yazykov: Obschetyurkskie i mezhtyurkskie leksicheskie osnovy na bukvy "L", "M", "N", "P", "S"*. Otв. red. A.V. Dybo. Moskva, 2003.
20. Rassadin V.I. *Tofalarsko-russkij slovar'. Russko-tofalarskij slovar'*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe kn. izd., 1995.
21. Butanaev V.Ya. *Hakassko-russkij istoriko-etnograficheskij slovar'*. Abakan, 1999.
22. *Etimologicheskij slovar' tyurkskix yazykov: Obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy "Zh" i "Zh", "J"*. Otв. redaktor L.S. Levitskaya. Moskva, 1989.
23. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskix yazykov: obschetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnnye*. Moskva: Nauka, 1974.

Статья поступила в редакцию 25.04.19

УДК 821.161.1

Kobylykin A.O., extern, Taurida Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: andreycobylykin@yandex.ru

“ABOUT EDUCATION” (1909) BY L.N. TOLSTOY AS AN ARTICLE-LETTER. Due to the fact that scholars who study Tolstoy's journalistic heritage haven't studied it to the extent as his works of art, it seems possible to try to correct this fact. The article deals with the journalistic work “About education” (1909) by L.N. Tolstoy. Economical use of language to express the thoughts of the writer depends on the signs of his journalistic style. The novelty of the article is that for the first time it examines the journalistic work “About education” from the point of view of its artistry: it analyzes the theme, composition, genre and poetics of the article-writing. From the revealed elements of artistry in this text, it is stated that Tolstoy as an artist does not “disappear” in his journalistic work, which dominates in the early XX century. The author concludes, that the economical use of language to express the thoughts of the writer in this work depended on the grounds of his journalistic style.

Key words: L.N. Tolstoy, journalistic work, article-writing, theme, composition, genre, poetics.

А.О. Кобылкин, экстерн, Таврическая академия (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: andreycobylykin@yandex.ru

«О ВОСПИТАНИИ» (1909) Л.Н. ТОЛСТОГО КАК СТАТЬЯ-ПИСЬМО

В связи с тем, что учёными-толстоведом публицистическое наследие всемирно известного писателя исследовано не в том объёме, как его художественные произведения, нам представляется возможным попытаться исправить данный факт. В предложенной статье рассматривается публицистическое произведение «О воспитании» (1909) Л.Н. Толстого. Новизна статьи в том, что в ней впервые рассматривается публицистическое произведение «О воспитании» с точки зрения его художественности: анализируется тематика, композиция, жанр и поэтика статьи-письма. А также из выявленных элементов художественности в данном тексте утверждается то, что Толстой-художник никуда «не исчезает» в своем публицистическом творчестве, доминирующем у него в начале XX века.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, публицистическое произведение, статья-письмо, тематика, композиция, жанр, поэтика.

Публицистическое наследие Л.Н. Толстого исследовано не в том объёме, как его художественные произведения, в литературоведении всё же есть работы учёных, так или иначе, связанные с вопросами публицистики писателя. Среди них: Е.П. Андреева «Толстой-художник в последний период деятельности» [1], И.Е. Гринева «Мастерство Л.Н. Толстого-обличителя в произведениях 900-х годов» [2], Е.В. Николаева «Духовный климат эпохи и художественный мир позднего Льва Толстого» [3], С.Л. Позойский «Толстой как журналист и редактор» [4], В.В. Ячевский «Общественно-политические и правовые взгляды Л. Н. Толстого» [5], А.И. Шифмана «Лев Толстой – публицист» [6], А.И. Шифман «Публицистика Л.Н. Толстого периода первой русской революции» [7], А.И. Шифман «Художественные элементы в публицистике Л.Н. Толстого» [8], К.Н. Ломунов «Лев Толстой в современном мире» [9], Н.В. Осипова «Жанровое своеобразие трактатов Л.Н. Толстого» [10].

Мы знаем, что Л.Н. Толстого, как видного общественного деятеля начала XX века, волнуют самые разные сферы жизнедеятельности. На смену тем и проблем, связанных с истинным религиозным учением и непротивлением злу насилием, приходят старые новые (окумороны намеренный) темы и проблемы, связанные с образованием и воспитанием. Отметим, что эти темы и проблемы для писателя отнюдь не новы. Взгляды Толстого на образование и воспитание формировались в период открытия Яснополянской школы. Своё отражение они нашли в публицистических работах разных лет. Назовем некоторые: «О народном образовании» (1861), «Прогресс и образование» (1862), «Кому у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей?» (1862), «Воспитание и образование» (1862), в Дневнике Яснополянской школы (50-е – 60-е годы), в «Азбуке» и «Общих замечаниях для учителя» к ней (70-е годы). И, наконец, в последнем публицистическом произведении писателя «О воспитании» (1909) [11, т. 38, с. 62 – 69].

Из истории писания мы знаем, что публицистическое произведение «О воспитании» было написано Львом Толстым весной 1909 года. Из теории публицистических текстов нам известно о разнообразии и синтетичности жанра письма. Благодаря уникальной способности к «перевоплощению» в другие жанры, письмо по задачам публикации вбирает в себя типические признаки других публицистических жанров.

Почему же собственно статья-письмо?

Во-первых, есть конкретный адресат – это В.Ф. Булгаков. После заглавия следует пояснение: «(Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)» [11, с. 62].

Во-вторых, в конце приводится конкретное место написания, а также число, месяц и год – это «Ясная Поляна. 1-го мая 1909 года» [11, с. 69].

В-третьих, точность и ясность изложения, исключающая двойное толкование содержания.

В-четвертых, располагающее к себе и доброжелательное отношение к адресату письма. В начале: «Постараюсь исполнить ваше желание – ответить на ваши вопросы» [11, с. 62]. В конце: «Вот все, что имел сказать. Буду рад, если это пригодится вам» [11, с. 69].

Композиционно статья-письмо стоит на стыке между признаками письма и статьи. Отсутствует конкретная форма обращения, свойственная жанру письма. Присутствуют различные вкрапления, характерные для жанра статьи. В частности, для большей убедительности своих мыслей, рассуждая о религии и нравственности, в статье-письме Лев Толстой приводит отрывок из «составленного мною» произведения «Круг чтения» [11, с. 66].

От жанра статьи в данной публицистической работе Толстого есть выбор актуальной его темы – это тема образования и воспитания. Адресантом фиксируются конкретные факты, приводятся примеры по заявленной в названии публицистической работы теме. Автор письма в силу своих образовательных и интеллектуальных возможностей анализирует данную тему, высказывает собственное суждение, предлагает пути решения. Из перечисленных жанровых и композиционных особенностей данного произведения, нам представляется возможным отнести его к такому синтетическому жанру публицистики как статья-письмо.

Из анализируемого статьи-письма хочется выделить интересные, на наш взгляд, тезисы об образовании и воспитании, о которых Л.Н. Толстой говорит в свойственной ему манере употребления предложений с многочисленными и различными видами придаточных, повторами одних и тех же суждений и мыслей:

- 1) «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» [11, с. 62];
 - 2) «Свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся...» [11, с. 62];
 - 3) «Из бесконечного количества знаний» нужно передавать «учащимся знания о самых важных и нужных предметах», и чтобы «передаваемые знания ... составляли бы гармоничное целое» [11, с. 64];
 - 4) «...предмет преподавания главный, без которого не может быть осмысленного приобретения каких бы то ни было знаний...» – это «религиозное понимание жизни» и «нравственное учение» [11, с. 65 – 66].
 - 5) «Первое и главное знание...», необходимое для «детей и учащимся взрослым», – это дать ответы на «вечные и неизбежные вопросы». «Первый: что я такое и какое мое отношение к бесконечному миру? и второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что всегда и при всех возможных условиях дурным?» [11, с. 68];
 - 6) Предметами для изучения после, разумеется, предметов о «религиозном понимании жизни» и «нравственном учении» должны стать:
 - предмет «изучения жизни самых близких: своего народа, богатых, бедных классов, женщин, детей, их занятий, средств существования, обычаев, верований, мирозерцаний»;
 - предмет «изучения жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев» [11, с. 68].
- На протяжении статьи-письма писатель не раз повторяет тезис, к которому он пришел и который считает самым главным – основными предметами в образовании и воспитании подрастающего поколения должны быть религия и нравственность. «Нравится нам это или не нравится, разумное образование возможно только при постановке в основу его учения о религии и нравственности» [11, с. 67]. В основу образования должно быть поставлено «религиозно-нравственное учение» [11, с. 67]. «И потому думаю, что до тех пор, пока эти два предмета «религиозное понимание жизни» и «нравственное учение» не станут в основу образования, не может быть никакого разумного образования» [11, с. 68]. «И потому полагаю, что главная и единственная забота людей, которые заняты вопросами образования, может и должна состоять в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав таковое, поставить его во главе образования. В этом, по моему мнению, в наше время состоит первое и, пока оно не будет сделано, единственное дело не только образования, но и всей науки нашего времени...» [11, с. 69].

Преподавание толстовских предметов «религиозное понимание жизни» и «нравственное учение» заменяются «собранием грубых суеверий и плохих софизмов, называемых законом Божиим» [11, с. 66].

Вопрос о том, как и какие нужно передавать знания подрастающему поколению, по мнению Л. Н. Толстого, «решается как попало и совершенно произвольно теми людьми, которые имеют возможность передавать те или иные знания насильственно, – вопрос решается так, как это для них в данное время наиболее удобно и выгодно» [11, с. 64].

Статья-письмо не насыщена изобразительно-выразительными средствами и фигурами речи, которые превалируют в художественных произведениях писателя. Однако попытаемся предпринять попытку выявления элементов художественности в данном публицистическом тексте.

На что сразу же обращаем внимание, так это на то, что Толстой-художник никуда «не исчезает» в своем публицистическом творчестве, доминирующем у него в начале XX века. И доказательством тому служит прием сравнения, используемый писателем в данной работе, к стати, и оговариваемый им самим. Так, сравниваются человеческие знания с геометрической сферой: «Сравнить область знания можно с выходящими из центра сферы бесконечного количества радиусами, могущими до бесконечности быть удлиненными. И потому совершенство в деле образования достигается не тем, чтобы учащиеся усвоили очень многое из избранной случайно области знания, а тем, чтобы, во-первых, из бесконечного количества знаний были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых, тем, чтобы знания эти были доведены до относительно одинаковой степени, так чтобы передаваемые знания подобно одинаковой длины и одинаково равномерно друг от друга отделенным радиусам, определяющим сферу, составляли бы гармоничное целое» [11, с. 64].

И чуть позже Толстой вновь прибегает к сравнению со сферой, причем сам на этом акцентируя внимание адресата: «Вследствие этого-то в нашем обществе и произошло то удивительное явление, что, продолжая сравнение со сферой, в нашем обществе знания распределяются не только не равномерно, но в самых уродливых соотношениях: некоторые радиусы достигают самых больших размеров, другие же – вовсе не обозначены» [11, с. 65].

И ещё чуть позже в своей статье-письме писатель, сравнивая учение о религии и нравственности со сферой, резюмирует: «Продолжая сравнение с радиусами, проводимыми из центра, учение о нравственности и религии, по отношению ко всем другим знаниям, подобно тем трем взаимно перпендикулярным диаметрам, которые определяют направление и соотношение всех радиусов сферы и ту степень длины, до которой они могут быть доведены для того, чтобы они составляли гармоническое целое – сферу» [11, с. 67 – 68].

Ироничен, на наш взгляд, Л.Н. Толстой, когда говорит о том, что «Люди узнают в школах все об Александре Македонском и Людовике XIV и его любовницах, знают о химическом составе тел, о радио, об электричестве, о целых так называемых «науках» о праве и богословии, подробно знают о повестях и романах, написанных разными, считающимися «великими» писателями и т. п.» [11, с. 65]. Так, когда писатель здесь упоминает Александра Македонского, то вероятным, нам кажется, его отсылка к бессмертной комедии Н.В. Гоголя «Ревизор». А именно о словах Городничего о местном учителе (действ. 1, явл. 1): «Он ученая голова – это видно, и сведений нахватал тьму, но только объясняет с таким жаром, что не помнит себя. Я раз слушал его: ну, покамест говорил об

ассириянах и вавилонянах – еще ничего, а как добрался до Александра Македонского, то я не могу вам сказать, что с ним сделалось. Я думал, что пожар, ей-богу! Сбежал с кафедры и, что силы есть, хватя стулом об пол. Оно, конечно, Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать?» [12].

Людвиг XIV и его любовницы также, на наш взгляд, здесь неспроста. Король Франции является одним из основных исторических персонажей трилогии о мушкетёрах Александра Дюма-старшего. Считаем, что упоминание Толстым таких исторических личностей, как Александр Македонский и Людвиг XIV, неслучайно. Это есть не что иное, как аллюзия. Также обратим внимание на то, что Лев Толстой доносит до адресата письма свои мысли и доводы, употребляя такие фразы, как «по моему мнению», «во-первых», «во-вторых» [11, т. 38, с. 62 – 69], «я полагаю» [11, с. 66], «и потому думаю, «что же касается..., то думаю», «и потому я полагаю» [11, с. 68], «думаю так» [11, с. 69].

Приведём примеры простых и развернутых метафор: «недостатки существующих приемов образования», «угрозы наказаний и обещания наград», «отсутствии принуждения и выгоды» [11, с. 62], «движение человечества», «образование ... не было собранием выбранных произвольно, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний», «понимание смысла и значения человеческой жизни», «...люди соединены одним общим религиозным пониманием жизни и верят в него», «всякая религия есть нечто пережитое, отсталое, когда-то бывшее нужным человечеству, теперь же составляющее только препятствие для его прогресса...» [11, с. 63], «отсутствие всякой разумной основы», «область знания», «центр сферы», «образование находится ... в превратном и жалком ... положении» [11, с. 64], «люди принимают те затемнения и извращения, которыми во всех учениях скрыты основные религиозные и нравственные истины», «вопросы жизни», «правила жизни», «нагромождение пустых, случайных, ненужных знаний» [11, с. 67].

Примеры эпитетов: «большая доля», «принудительное и корыстное образование», «общественное устройство», «губительные последствия», «принудительное образование», «самое влиятельное сословие», «переводные люди нашего времени» о людях науки, «полная свобода», «вредные знания», «разумная жизнь», «корыстные и насильственные приемы образования», «ложный взгляд на науку» [11, с. 63], «люди правительственные» [11, с. 64], «микроскопические животные», «удивительное и печальное явление» [11, с. 65], «мудрейшие люди мира», «нравственное учение» [11, с. 66], «жизненные вопросы», ««разумное образование», «величайший вред», «разумные основы образования» [11, с. 67], вечные и неизбежные вопросы», «бесконечный мир», «разумное образование» [11, с. 68].

Из выявленных элементов художественности в данном публицистическом тексте, нам представляется возможным сделать **вывод**, что экономное использование языковых средств для выражения мысли писателя зависело от признаков, выбранного им публицистического стиля. Но, несмотря на это, повторим ранее озвученный нами тезис о том, что Толстой-художник никуда «не исчезает» в своем публицистическом творчестве, доминирующем у него в начале XX века. А, напротив, на примере статьи-письма «О воспитании» (1909), пусть и в небольшом «количестве» (употребление предложений с многочисленными видами придаточных, повторы одних и тех же суждений и мыслей, использование простых и развернутых метафор, эпитетов, сравнений, аллюзий), продолжает «жить» в разных публицистических жанрах на страницах своих работ.

Библиографический список

1. Андреева Е.П. *Толстой-художник в последний период деятельности*. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1980.
2. Гринев И.Е. *Мастерство Л.Н. Толстого-обличителя в произведениях 900-х годов*. Тула, 1962: 47 – 63.
3. Николаева Е.В. Духовный климат эпохи и художественный мир позднего Льва Толстого. *Литература в школе*. 1997; 5: 61 – 71.
4. Позойский С.П. *Лев Толстой как журналист и редактор*. 2-е изд., перераб. и доп. Тула, 1985.
5. Ячевский В.В. *Общественно-политические и правовые взгляды Л.Н. Толстого*. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1983.
6. Шифман А.И. Лев Толстой – публицист. *Толстой Л.Н. Собрание сочинений*. Москва, 1964.
7. Шифман А.И. Публицистика Л.Н. Толстого периода первой русской революции. *Толстой Л.Н. Материалы и публикации*. Тула, 1958.
8. Шифман А.И. Художественные элементы в публицистике Л.Н. Толстого. *Толстой-художник*. Москва: Изд-во АН СССР, 1961.
9. Ломунов К.Н. *Лев Толстой в современном мире*. Москва, 1975.
10. Осипова Н.В. *Жанровое своеобразие трактатов Л.Н. Толстого*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1999.
11. Толстой Л.Н. О воспитании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова). *Полное собрание сочинений*: в 90 т. Москва, 1936: С. 62 – 69.
12. Гоголь Н.В. *Ревизор*. Available at: <https://library.ru/text/473/p.1/index.html>

References

1. Andreeva E.P. *Tolstoj-hudozhnik v poslednij period deyatel'nosti*. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 1980.
2. Grineva I.E. *Masterstvo L.N. Tolstogo-oblichitelya v proizvedeniyah 900-h godov*. Tula, 1962: 47 – 63.
3. Nikolaeva E.V. Duhovnyj klimat 'epohi i hudozhestvennyj mir pozdnego L'va Tolstogo. *Literatura v shkole*. 1997; 5: 61 – 71.
4. Pozojiskij S.L. *Lev Tolstoj kak zhurnalist i redaktor*. 2-e izd., pererab. i dop. Tula, 1985.
5. Yachevskij V.V. *Obschestvenno-politicheskie i pravovye vzglyady L.N. Tolstogo*. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1983.
6. Shifman A.I. Lev Tolstoj – publicist. *Tolstoj L.N. Sbranie sochinenij*. Moskva, 1964.
7. Shifman A.I. Publicistika L.N. Tolstogo perioda pervoj russkoj revolyucii. *Tolstoj L.N. Materialy i publikacii*. Tula, 1958.
8. Shifman A.I. Hudozhestvennye 'elementy v publicistike L.N. Tolstogo. *Tolstoj-hudozhnik*. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1961.
9. Lomunov K.N. *Lev Tolstoj v sovremennom mire*. Moskva, 1975.
10. Osipova N.V. *Zhanrovoe svoebrazie traktatov L.N. Tolstogo*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1999.
11. Tolstoj L.N. O vospitanii (Otvet na pis'mo V.F. Bulgakova). *Polnoe sobranie sochinenij*: v 90 t. Moskva, 1936: S. 62 – 69.
12. Gogol' N.V. *Revizor*. Available at: <https://library.ru/text/473/p.1/index.html>

Korobkova T.V., senior teacher, Aktoke Regional State University by K. Zhubanov (Aktoke, Kazakhstan), E-mail: korobkovavasya@mail.ru

HIERARCHY OF VALUES IN PROSE AND JOURNALISM BY V.A. P'EZUCH. The author summarizes aesthetic views of V.A. P'ezuch: his relationship to Russian literature, to the Russian people and their way of life, to the intelligent man, and as a whole to Russia. The article examines the writer's interviews published in various publications, as well as his works of art. A great place is given to the author's views on literature and the modern reader. The article has been analyzed the statements of V.A. P'ezuch, determining his life position and allowing to formulate the author's concept of saving the spirituality of Russian people. The article draws a parallel between the facts of the biography of V.A. P'ezuch and some images of his works. Special emphasis is placed on the fact that the writer considers self-isolation as the only way of an intelligent person to preserve the spirituality inherent in Russian classical literature.

Key words: irony, humor, classical heritage, humanism, "little" man, self-isolation, spiritual experience.

Т.В. Коробкова, ст. преп., Актобинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан, E-mail: korobkovavasya@mail.ru

ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЗЕ И ПУБЛИЦИСТИКЕ В.А. ПЬЕЦУХА

В данной статье обобщаются эстетические взгляды В.А. Пьецуха: его отношение к русской литературе, русскому народу и его образу жизни, интеллигентному человеку, а также в целом к России. Исследуются интервью писателя, опубликованные в различных изданиях, а также его художественные произведения. Большое место отводится анализу взглядов автора на литературу и современного читателя. Рассматриваются высказывания В.А. Пьецуха, определяющие его жизненную позицию и позволяющие сформулировать авторскую концепцию сохранения духовности россиян. Проводится параллель между фактами биографии В.А. Пьецуха и некоторыми образами из его произведений. Акцентируется внимание на факте самоизоляции личности как единственном способе интеллигентного человека сохранить духовность, заложенную русской классической литературой.

Ключевые слова: ирония, юмор, классическое наследие, гуманизм, «маленький» человек, самоизоляция, духовный опыт, эстетические ценности, В.А. Пьецух.

Творчество современного российского писателя Вячеслава Пьецуха оригинально и неповторимо. Многие в произведениях писателя объяснимо его эстетическими взглядами. Прежде всего, В.А. Пьецух – настоящий преемник наследия русской классической литературы. Уважением к человеку, его уму и знаниям, его человеческим качествам, прежде всего присущим русской классической литературе, пронизаны все книги писателя. Тайнственность русской души исследуется современным автором в каждом его произведении, а это всегда отличало русскую классическую литературу и было её стержнем. В.А. Пьецух – глубокий знаток русской культуры, русской жизни и русского человека. В одном из интервью В.А. Пьецух, рассуждая о русском человеке, говорит: «Русский – это не национальность. Русский – это настроение. Система поведения, иерархия ценностей... Русский – это высочайшая культура. И даже изысканная, как это ни странно. Культура кривобокая. Прежде всего, это культура человеческого общения. Русский – это трепетное отношение к истинным ценностям: человек, дружба, жена, мир, отечество, порядочность...» [1].

В.А. Пьецух далёк от помпезного любования русским народом, его идеализации, он тонко чувствует все его недостатки и иронизирует над ними. Писателю чужд ложный патриотизм, но он считает, что истинно русский человек принимает Россию всякой, как мать, которую не выбирают, а «почитает первейшим сыновым долгом до конца разделить с родиной её путь» [2].

Центральное место в эстетических взглядах В.А. Пьецуха занимает отношение к русской литературе, которая, по мнению писателя, играет огромную роль в процессе морального сохранения общества, потому что она – «духовный опыт человечества в сконцентрированном виде и, стало быть, она существеннейшая присадка к генетическому коду разумного существа» и «помимо литературы человек не может сделаться человеком» [3]. В.А. Пьецух отмечает особое отношение к мастерам слова, которые по укоренившейся традиции почитались на Руси как пророки и учителя жизни, несущие нравственные истины. В связи с этим он говорит: «...в России писатель – святыня, а во Франции что-то вроде директора департамента» [2, с. 9]. По его мнению, «русский писатель – хранитель основ», и именно он «хранит национальный образ мышления, все самое драгоценное в нем» [4].

В.А. Пьецуха огорчает то, что современному миру писатель стал не нужен, что общество «не чувствует более жизненной необходимости в национальной литературе» [4].

Автор указывает на поменявшееся отношение к мастерам слова, приводя в пример тот факт, что до революции работало огромное количество издателей и труд писателей достойно оплачивался: «тогдашние гонорары нынче не приснятся даже в ночь с четверга на пятницу» [2]. Также В.А. Пьецух сетует на то, что после революции писатели превратились в «социально ненадежную прослойку», которую «можно было отблагодарить за труды орденом на груди и запросто взять в ЧК хотя бы за избыток человеческого достоинства» [2].

Размышляя о кровожадности российской системы власти, В.А. Пьецух заявляет: «Главной жизненной задачей каждого культурного человека – и сейчас, и ранее – является самоизоляция, от российской действительности. Так было при всех режимах. И мне чрезвычайно не важно, какие жизненные ценности сейчас доминируют среди господствующего поколения» [5].

Называя писательство душевным недугом, автор констатирует, что в наше время появляется много некачественной литературы. Во многих своих интервью он называет наше время «эпохой неталантливых людей», для которой яркой при-

метой стало «отсутствие культуры» [6]. В.А. Пьецух считает, что русский народ изменился в худшую сторону: «Раньше мы были недотепами, но живущие в эмпиреях, парящие над облаками, а теперь мы недотепы, которые оперируют по ма-тушке» [6]. По мнению писателя, русская литература – «величайшее достижение русского духа», и радуется, что все же есть еще читающие люди, которые мыслят и чувствуют [6]. Но носителями культуры все же В.А. Пьецух ощущает себя и свое послевоенное поколение.

Влюбленный в литературу, В.А. Пьецух создаёт своеобразный цикл «Рассуждения о писателях», посвящённый русским классикам, начиная от Гоголя и заканчивая Шукшиным. О русской литературе В.А. Пьецух пишет с завидной постоянностью: он не все принимает, над чем-то иронизирует, многое оспаривает, приводя разумно-неразумные доводы. На все в русской литературе и культуре у него есть своя точка зрения. Он убеждает читателя, что Н.В. Гоголь, сидя в «вечном городе» (*Риме*) «не знает матерной брани и не устраивает по праздникам массовых мордобоев», поэтому создаёт в «Мертвых душах» «всё сплошь злые карикатуры на соотечественников», «как будто в России живут только жулики и придурки» [2, с. 5]. Рассуждая о таланте А. С. Пушкина, В.А. Пьецух приводит в пример имена не менее талантливых поэтов и писателей той поры, но признание получил Александр Сергеевич как «человек будущего, волею рока затесавшийся в чужой, хотя и везучий век» [2, с. 11].

В.А. Пьецух воссоздаёт характеры своих кумиров, иронично описывает их причуды, иной раз, искажая факты, кое-что им приписывая, (*несмотря на свое историческое образование*). Так, Тургенев пришепывал, Лев Толстой ругался матом, Лесков был желчным и злопамятным, Куприн был кутилой гусарского типа и т. д. Но при этом «Рассуждения о писателях» весьма органичное произведение о русской литературе.

Не подвергает критике и иронии В.А. Пьецух только любимого им А.П. Чехова, считая, что «придаться было не к чему». В.А. Пьецух пишет о том, что в биографии писателя конца XIX нет изъянов, он лишен лицемерия, и не морализирует впустую. А.П. Чехов, видится В.А. Пьецуху, как Совесть человечества на все эпохи: «...этот величественный художник, который и жил прекрасно, и писал прекрасно, что, между прочим, большая редкость. И при этом еще имел деликатность не напрашиваться в классные руководители человечеству» [7, с. 7]. В.А. Пьецух черпает творческие силы и сюжеты у своего кумира, потому что для него А. П. Чехов – это «бесконечный источник наслаждения и такого высокого эстетического чувства, что это не может наскутить, это не может иссякнуть, это никогда не перестанет питать, волновать, награждать ни за что, что самое интересное» [8].

Пьецуховский цикл «Чехов с нами» – это рассуждение писателя о роли и месте литературы. В цикле подчеркивается, что только литература делает жизнь людей полноценной, а отдельного человека образованным и высококультурным.

Вслед за Чеховым В.А. Пьецух отмечает утонченность литературы, её духовную направленность. Литература производит операцию на душе; и успех этой операции обеспечивает только высочайшее художественное мастерство, ибо по-настоящему созидательно и по-настоящему разрушительно только то, что захватывает и чарует. А.П. Чехов, по мнению В.А. Пьецуха, пробуждает в читателе лучшие чувства, доброту и сочувствие. Его творчество наполнено любовью к «маленькому» человеку, к жизни.

Висмеивая несуразность русской жизни, удивляясь парадоксальности и кособокости русского быта, подтрунивая над русским человеком, автор заявля-

ет: «...мы страшно одиноки, потому что нас мудрено понять» [1], но при этом он свято верит в русский национальный характер. Вера в русского человека, свойственная писателю, позволяет относить В.А. Пьецуха к наследникам традиций Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, М.А. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова и др. Опираясь на сюжетный фундамент произведений великих классиков, В.А. Пьецух пишет книгу о современном человеке. В цикле «Плагият», автор исследует Россию и её культуру, русский народ. Для него важно выяснить, изменилось ли что-нибудь в лучшую сторону в русаке со времен великих предшественников, воспевавших русского человека на страницах своих творений. Русская литература XIX века оживает и осовременивается в цикле. Художественный ремейк приближает и делает понятными произведения русской классики, которая становится главным героем книги. Лев Аннинский, рассуждая о творчестве В.А. Пьецуха, отмечает: «Сугубо русская проблематика, с которой в свое время и вошел в литературу этот дерзкий прозаик, лишена у В.А. Пьецуха всякого намека на квасной патриотизм или почвенное самодовольство. Судьба России окрашена тревогой, которую приходится прикрывать юмором» [9].

Творчество В.А. Пьецуха отличается жанровым разнообразием. Писатель виртуозен как в повестях и рассказах, так и в эссе и анекдотах. «Как-то исподволь, не отказываясь от беллетристики (повестей и рассказов), он нашел свой жанр и стал в нем мастером, артистом, ни на кого не похожим. Он выработал литературное поведение, опираясь на классическую стезю русского писательства, взыскующего правды о своем народе и говорящего эту добытую правду ему в лицо. Причем делая это весело и горько, с юмором и печалью, с той мерой стилистического озорства, которая не шокирует и не портит общей, весьма серьезной картины» [10].

Пьецуховские произведения зачастую основаны на анекдотической ситуации, описанию которой свойственен юмор, перерастающий в сарказм. Герой рассказов ничем не выдающийся обычный человек, каких на Руси можно встретить на каждом шагу. Вслед за А.С. Пушкиным, Н.В. Гоголем, Ф.М. Достоевским, А.П. Чеховым, на страницах «Плагията» В.А. Пьецух рисует «маленького» человека уже современной ему России. Интересно то, что во многом стереотипы поведения «маленького человека» не трансформируются. Но кое-что в данном типе героя, по мнению автора, изменилось и отличается от века ушедшего, поэтому В.А. Пьецух в рассказе «Наш человек в футляре» два раза изрекает: «Нет, все-таки жизнь не стоит на месте» [11, с. 45, с. 47].

Особо обращают на себя внимание читателей раздумья В.А. Пьецуха о жизни и о «методах выживания» на российских просторах. Хронологически близкие события, о которых повествуется в книге «Плагият», знакомы всем как с исторической, так и с культурной позиций. При чтении пьецуховского цикла напрашивается параллель с рассказами классиков. Писатель показывает, что, не смотря на ожидания Н. В. Гоголя, который доказывал, что в XXI веке «человек станет совершенен духом», он получился «невежа и обормот» [11, с. 4]. Пьецуховские персонажи – это результат жизненных наблюдений и раздумий писателя. Духовное, моральное обнищание русского человека, обесценивание нравственных норм беспокоят автора книги, и он бьет тревогу, пытается средствами юмора и сатиры, достучаться до сердец читателей. При этом в прозе В.А. Пьецуха отсутствует пессимистическое настроение, он все же верит в духовное возрождение России, источником которого является великое литературное наследие. Все творчество писателя пропитано верой в русака (*термин В. А. Пьецуха*).

В цикле «Плагият» В.А. Пьецух продолжает говорить о литературе и ее влиянии на читателя-соотечественника. В рассказе «Наш человек в футляре»

мы сталкиваемся с образом Серпеева, который боится всего на свете, и лишь «светлая литература XIX столетия» [11, с. 47] спасает его от жестокости внешнего мира. Герой по-настоящему живет только тогда, когда берет «в руки какую-нибудь светлую книгу, написанную в прошлом столетии, когда только и писались светлые книги», в такие моменты он ощущает себя «счастливым без примера, каких еще не знала история российского человечества» [11, с. 46].

Русская классика, по мнению В.А. Пьецуха, является хранилищем «русской души». Говоря о том, что русская душа обмельчала, духовные ценности подмечены материальными, писатель видит спасение русского человека в чтении и перечитывании классической литературы, которая является неистощимым источником духовности. Пьецуховский Серпеев – это сам автор, который, подобно герою, хотел бы прививать любовь к «светлой литературе». Посредством литературы Серпеев «учит душе», и ученики проникаются высокими светлыми чувствами: «подошел середнячок Парамонов и сказал, что он не представляет себе жизни без его уроков литературы» [11, с. 47]. Именно литература пробуждает в детях порядочность и благородство, заставляет их забыть о собственной безопасности и предупредить любимого учителя: «...нам велели на вас заявление написать. Что вы на дому распространяете чуждые настроения» [11, с. 47].

Интересно то, что В.А. Пьецух при создании «Нашего человека в футляре» использует факты своей биографии: увлеченный русской литературой и проработавший учителем истории десять лет, он был вынужден оставить школу после того, как на одном из дней рождений прочитал свой рассказ «Угон». На него донесли администрации школы, а так как «эпоха была страшноватенькая, шли процессы над писателями, над диссидентами», то будущего писателя, как и его героя Серпеева, попросили написать заявление по собственному желанию, потому что «черт вас знает, что вы там пишете. На всякий случай. Нам такие не нужны» [6].

О своем особом отношении к книге В.А. Пьецух говорит и в повести «Детство» из трилогии «Баллада о блудном сыне». Любовь к литературе зародилась в нем, как, впрочем, у многих его современников, в детские годы, когда книги «заглатывались залпом», читалось все, что попадалось под руку. В.А. Пьецух пишет: «я относился к книге, как первые книгочеи, видевшие в ней некое волшебство» и «с тех пор чтение составляет главное увлечение моей жизни (как, видимо, и у всякого культурного русского человека)» [11, с. 12]. Писатель с удивительным постоянством говорит о своей любви к добротной литературе, о том, как нужна высокая литература в наши дни: «иной раз я тоскую по доброй книге, как в разлуке тоскую по женам, еще не успевшим порядочно надоесть. Вообще главной трагедией преклонного возраста оказалась та, что к пятидесяти годам человеку уже нечего почитать» [11, с. 12].

Восхищаясь классическим достоянием («Бог нам дал высочайшую литературу») [1], своим творчеством В.А. Пьецух пытается вернуть гуманистические основы не только русской литературы, но и всей русской культуры.

Таким образом, проанализировав эссе, рассказы, повести и высказывания писателя в различных интервью, удалось выявить ряд эстетических концепций В.А. Пьецуха. Ключевыми для автора являются вопросы влияния русской литературы на соотечественников и отношение самого писателя к классике. Основной жизненной позиции являются рассуждения писателя о «великой тайне» русского народа, о факторах, влияющих на духовность, о способах её сохранения в критических ситуациях. Анализ показал, что особое внимание В.А. Пьецух акцентирует на факте самоизоляции личности россиянина от государства, как единственном способе интеллигентного человека сохранить духовность, величие нации, уникальность русского характера, заложенные классической литературой.

Библиографический список

1. Рябцев А. Писатель Вячеслав Пьецух: «Наворовал. Купил «Ламборгини». А дальше? Это теперь главный русский вопрос!». *Комсомольская правда*. 2008; 22 июля.
2. Пьецух В.А. Новая московская философия. *Новый мир*. 1989; 1. Available at: <http://fanread.ru>
3. Пьецух В.А. Русская тема. *О нашей жизни и литературе*. Москва: Глобулус, 2008.
4. *Литературная страна. Интервью Вячеслава Пьецуха*. Available at: <http://litcult.ru/blog/197463>
5. Алехин А. Писатель против часовой. *Эксперт*. 2008; 16: 21.04.
6. Ларина К., Пешкова М. Вячеслав Пьецух. Москва: *Книжное казино: Эхо Москвы*, 23.04.2006.
7. Пьецух В. *Чехов с нами*. Москва: Московский рабочий, 1989.
8. Грандова Е. Вячеслав Пьецух: «Счастливейший из смертных – это я»: Интервью с Вячеславом Пьецухом. *Культура*, 1998; 13.
9. Аннинский Л. *Мнение литературных критиков о творчестве В. Пьецуха*. Available at: <http://fantlab.ru>; autor 2289
10. Сидоров Е. *Рассуждение о писателе В. Пьецухе*. Available at: <http://magazines.russ.ru/znamia/2007/6/si12.html>.
11. Пьецух В. *Плагият*. Москва: НЦ ЭНАС, 2006.

References

1. Ryabcev A. Pisatel' Vyacheslav P'echu: «Navoroval. Kupil «Lamborghini». A dal'she? 'Eto teper' glavnyy russkij vopros!». *Komsomol'skaya pravda*. 2008; 22 iyulya.
2. P'echu V.A. Novaya moskovskaya filosofiya. *Novyj mir*. 1989; 1. Available at: <http://fanread.ru>
3. P'echu V.A. Russkaya tema. *O nashej zhizni i literature*. Moskva: Globulus, 2008.
4. *Literaturnaya strana. Interv'y Vyacheslava P'echu*. Available at: <http://litcult.ru/blog/197463>
5. Alehin A. Pisatel' protiv chasovoj. *Ekspert*. 2008; 16: 21.04.
6. Larina K., Peshkova M. Vyacheslav P'echu. Moskva: *Knizhnoe kazino: 'Eho Moskvy*, 23.04.2006.
7. P'echu V. *Chehov s nami*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1989.
8. Grandova E. Vyacheslav P'echu: «Schastlivейshij iz smertnyh – 'eto ya»: Interv'y u Vyacheslavom P'echum. *Kul'tura*, 1998; 13.
9. Anninskij L. *Mnenie literaturnykh kritikov o tvorchestve V. P'echu*. Available at: <http://fantlab.ru>; autor 2289
10. Sidorov E. *Rassuzhdenie o pisatele V. P'echu*. Available at: <http://magazines.russ.ru/znamia/2007/6/si12.html>.
11. P'echu V. *Plagiat*. Moskva: NC 'ENAS, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.04.19

УДК 821.581

Kurako Yu.S., postgraduate, teaching assistant, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: kurako.92@mail.ru

THE EVOLUTION OF THE CHINESE AUTOBIOGRAPHICAL TRADITION AND GENESIS OF THE MODERN GENRE OF AUTOBIOGRAPHY IN CHINESE LITERATURE. The author raises a problem of genesis of the modern genre of literary autobiography in China, examines the process of evolution of autobiographical forms from ancient times to the first half of the twentieth century, covers the precedents works of the Chinese tradition and notes their typological and specific features. It seems essential to emphasize that the article conducts the detailed analysis of the periodization of the development of the genre at present stage and traces the influence of social and cultural factors on its formation and development. The author comes to the conclusion that the quite late formation of the genre was conditioned by a long "conservation" of the Chinese autobiographical tradition and a late integration into the world literary process, as well as the "ossification" of traditional moral and ethical norms hindering the development of self-consciousness as in Western countries.

Key words: classical Chinese literature, autobiographical tradition, life writing *zizhuan*, modern literature, genre of autobiography.

Ю.С. Курако, аспирант, ассистент каф. китайского языка, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: kurako.92@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ КИТАЙСКОЙ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ И СКЛАДЫВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЖАНРА АВТОБИОГРАФИИ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье поднимается проблема формирования современного жанра литературной автобиографии в Китае, рассматривается процесс эволюции автобиографических форм с древних времён до первой половины XX века, выделяются прецедентные для китайской традиции произведения и отмечаются их типологические и специфические особенности; представлена периодизация развития жанра на современном этапе, прослеживается влияние социокультурных факторов на его становление и развитие. Автор приходит к выводу об обусловленности достаточно позднего становления жанра длительной «консервацией» собственной китайской автобиографической традиции и сравнительно поздней интеграцией в мировой литературный процесс, а также препятствующими развитию самосознания традиционными моральными и этическими нормами.

Ключевые слова: классическая китайская литература, автобиографическая традиция, жизнеописание *чжуань*, новая литература, жанр автобиографии.

Автобиография *цзычжуань* 自传 (цзы – сам, лично; чжуань – жизнеописание, биография, мемуары; комментарий к каноническим книгам) в настоящее время является самостоятельным и весьма популярным жанром современной китайской литературы. Автобиографические тексты формируют весьма сложную и разветвлённую внутреннюю систему (автобиография *цзычжуань*, автобиографическая поэзия *цзычжуаньши*, воспоминания *хуэйлу*, дневники *жизци*, письма *шусинь*, путевые заметки/записки *юэци*, предисловия автора *цзысюй* и другие), которая уходит корнями в далекое прошлое китайской традиции.

В данной работе автобиография понимается, прежде всего, как литературная автобиография – произведения китайских писателей, которые открыто декларируют автобиографическое намерение (в предисловии или в самом названии текста *цзычжуань*/ *цзышу*) и отвечают современным представлениям о жанре: согласно выработанным в середине прошлого века французским исследователем Филиппом Лежёном критериям это повествовательные тексты с ретроспективной установкой, в которых авторы рассказывают о собственной жизни, делая акцент на истории становления своей личности [1].

В статусе самостоятельного жанра литературная автобиография в Китае утвердилась на два столетия позднее, чем в Европе («Исповедь» Ж.-Ж. Руссо, 1797). Толчком для бурного развития жанра послужили события начала XX века, именуемые Движением за новую культуру 1910 – 1920-х годов. Лозунги тех лет призывали к кардинальному обновлению языковых и содержательных форм китайской литературы: от старого литературного языка *вэньянь* – к разговорному *байхуа*; от содержания, скованного конфуцианскими догмами – к ценностным ориентирам западной цивилизации (гуманизм, демократия, раскрепощение личности).

Парадокс столь позднего оформления автобиографии в самостоятельный литературный жанр проявляется не столько в сопоставлении с Западом, сколько во временной дистанции, наблюдаемой внутри самой китайской традиции: между зарождением биографической традиции в глубокой древности и складыванием автобиографии в самостоятельный жанр прошло, как минимум, тысячелетие. Это тем более удивительно, что формирование многообразных форм повествовательной прозы на древнем литературном языке *вэньянь*, по мнению К.И. Голыгиной, во многом обязано именно биографическим формам – жизнеописаниям *чжуань*. В основе литературных жизнеописаний лежали тексты из династийных историй, базировавшиеся, однако, не на историческом факте, а на анекдоте, дворцовой сплетне, предании или легенде. При этом сохранялись и важные типологические черты исторического жизнеописания: этикетность изображения, крупномасштабное время (диссонировавшее с событиями частной жизни), сведения о роде и предках (от рождения до смерти) [2, с. 79 – 80].

Актуальность заявленной темы исследования заключается в недостаточной изученности вопросов длительной эволюции автобиографических форм в Китае, на протяжении веков считавшихся скорее частью историографической, чем литературной традиции, а также в малом количестве комплексных обобщающих работ в рамках данной проблематики. Даже в Китае исследование старых автобиографических форм и складывание нового самостоятельного жанра автобиографии началось лишь в 1980-е годы. В отечественной науке специальных работ по истории и современному состоянию китайской литературной автобиографии нет. Методологической базой служат работы, посвящённые теории и истории жанра автобиографии в России и на Западе (Н.А. Никольна [3],

М.М. Бахтин [4], Ю.М. Лотман [5], Л.Я. Гинзбург [6], Г. Елизаветина [7], Т.Ю. Черкашина [8], Ю.Л. Сапожникова [9]).

В западном литературоведении изучение современной китайской литературной автобиографии осуществляется прежде всего с социологических, политических или психологических позиций (монографии Джанет Нг [10], Вэнди Ларсон [11]), а также в сопоставлении с автобиографиями американских писателей китайского происхождения (Кин-Кок Чун [12]).

Подавляющее число современных работ, исследующих китайскую автобиографическую литературу, принадлежит китайским и японским учёным. Заслуживают внимания монографии Лю Хайся (анализ автобиографических работ участников общества «Творчество» [13]), Лян Цинбяо (анализ влияния западных автобиографий на автобиографическое творчество китайских писателей [14]), Го Цююля (история автобиографических жанров китайской литературы, начиная с эпохи Хань и до наших дней [15]) и Каваи Кэндзо (подробная классификация ранних автобиографических форм [16]). В формате статей также освещаются общие и частные вопросы развития автобиографической литературы: повествовательные модели (Се Чжаосинь [17]), способы репрезентации авторского «я» (Чжу Сюйчэнь [18], Лю Гуйсинь, Дай Вэйхуа [19]), проблемы периодизации (Ван Бэйбэй, Го Сюань [20]), этапы становления и развития (Цзинь Хунъюй [21]), истоки и источники жанра современной автобиографии (Ян Цзыцзян [22], Сюй Пэнсюй [23]).

Автор данной работы ставит своей целью показать предпосылки зарождения и эволюции автобиографических форм в Китае, отразить основные этапы бытования традиционных автобиографических форм и складывания современного жанра автобиографии, выделить прецедентные для китайской автобиографической традиции произведения, рассмотреть их типологические и специфические особенности. Статья не претендует на всеохватность и полноту в освещении поставленных вопросов в силу их неоднозначности, сложности и дискуссионности. Результаты, полученные в ходе сбора, обработки, анализа и оценки рассматриваемых явлений могут быть полезны при изучении эволюции древних и современных автобиографических форм, автобиографического творчества отдельных авторов, для изучения современного состояния жанра литературной автобиографии в Китае.

Первые автобиографические формы появляются в Китае ещё в доциньскую эпоху (ранее 221 г. до н. э.) и представляют собой предисловия и послесловия *сюй фу*/ 叙/ 跋 к каноническим книгам, куда наряду с комментариями к тексту вводятся краткая информация о составителе (история рода, образование, послужной список, перечень совершённых им паломничеств/ путешествий). В самом известном примере такого рода – «Послесловии придворного историографа» к «Историческим запискам» Сыма Цяня (ок. 145 г. до н.э. – 86 г. до н.э.) – К. Каваи за внешне объективной формой повествования усматривает наличие субъективной составляющей: стремление Сыма Цяня обелить себя и вернуть прежний социальный статус, утраченный им в связи с причастностью к делу опального полководца Ли Лина (2 в. до н.э. – 74 г. до н.э.) [16, с. 18].

Среди распространёвшихся в эпоху Шести династий (220 – 589) жанров поминального и мемориального характера (эпитафии *мин* 铭, некрологи *мучжи* 墓志, моления *чжай* 祭 и другие) выделяются тексты, написанные в форме обращения умершего к самому себе и содержащие автобиографический компонент. Авторы такого рода текстов отмечают основные события своей биографии и под-

водят итог прожитой жизни: один из примеров «Моления о своей судьбе» Тао Юаньмина (365–427). Однако такие тексты сводятся, как правило, лишь к перечислению фактов и лишены художественной выразительности.

Корреляция терминов со всей очевидностью показывает, что значительное влияние на развитие современного жанра автобиографии *цзычжуань* 自传 оказали традиционные для китайской историографии жизнеописания *чжуань* 传, на основе которых в эпоху Цзинь (265 – 420) появляются первые жизнеописания вымышленных персонажей *виртуальных* 虚构性的人物传, написанные от первого лица. Наряду с информацией о семье и предках, они отражают значительный период жизни повествователя, однако не лишены вымысла и представляют собой не столько рассказ о событиях жизни, сколько отношение к ним. В жизнеописаниях вымышленных персонажей можно усмотреть зачатки того, что Ф. Лежён обозначил словами «автобиографический пакт» – декларация автором текста своего намерения рассказать читателям правдивую историю своей жизни [1]. Это явствует из названий произведений, составленных по формуле *имя/ прозвище/ псевдоним автора* плюс обозначение жанра *чжуань*: например, «Жизнеописание Мастера пяти ив» Тао Юаньмина, где Мастер пяти ив – одно из имён поэта.

Позднее, в эпоху Тан (618–690), появляется категория автобиографического описания *цзычжуань*, однако терминологическое совпадение не говорит о смысловом и содержательном сходстве средневековой и современной автобиографии. Первым из текстов *цзычжуань* признается «Автобиография Лу Ваньсюэ», написанная в 761 году Лу Юем (733–804). Однако назвать это произведение автобиографией в современном смысле не позволяет фикциональный характер текста (как проявляется, в частности, в попытке изобразить автобиографического героя сверхчеловеком и рассказывать историю его жизни от имени автора, называющего себя Лу Ваньсюэ, в буквальном переводе – Лу Литератор), а также отсутствие саморефлексии.

Саморефлексия в автобиографическом тексте появляется в Китае в эпоху Мин (1368–1644) в духовных автобиографиях Ло Хунсяня (1504–1564), Гао Паньлуна (1562–1626) и других литераторов, где на фоне небольшого количества исторических фактов отражается процесс духовного развития личности. При этом говорить об этих текстах как об автобиографиях не позволяет отсутствие художественных средств выражения, ограниченность объема произведений.

Параллельно с эксплицитно выраженными и терминологически закреплёнными автобиографическими формами *сюй*, *чжуань* и *цзычжуань* в китайской литературе развивалась художественная традиция имплицитных включений автобиографических мотивов в ткань поэтических и прозаических произведений разных жанров. Эта традиция зародилась в глубокой древности благодаря поэзии Цюй Юаня (ок. 340–278 до н. э.), его поэме «Скорбь изгнанника» и получила дальнейшее развитие в последующие эпохи вплоть до литературы периода Цин (1644–1911). Однако автобиографические мотивы, хотя и представляют собой важный материал репрезентации автором собственной жизни, являются лишь частью содержания произведений иных фикциональных жанров, не претендующих на достоверность описываемых событий, фактов, явлений.

Процесс формирования самостоятельного жанра автобиографии в современном понимании начался в конце династии Цин и связан с открытием китайскими интеллектуалами достижений западной литературы, шире – западной цивилизации. Среди произведений эпохи Цин важное место занимает «Автобиография Простолудина из Таоюаня» Ван Тао (1828–1897), который сумел побывать во многих странах (Англия, Франция, Российская империя, Япония и другие). Важным отличием автобиографии Ван Тао от предшественников была чёткая артикуляция автобиографической интенции – оставить о себе историческое свидетельство. Ван Тао пишет: «Писать автобиографию при жизни было несвойственно древним, но Простолудин боялся, что никто о нем не услышит и не узнает, поэтому написал о себе сам» (цит. по В. Ларсон [11, с. 54]). Очевидное отличие произведения Ван Тао от предшествующих автобиографических опытов заключается в детальном описании фактов повседневной жизни (имена друзей, родных, название мест и других автобиографических реалий), что показывает героя как личность, сложившуюся в определенной социальной среде, под влиянием конкретных историко-культурных условий. Утверждая значение окружающего мира на развитие личности, Ван Тао в конце автобиографии выражает традиционное для китайского интеллектуала желание уйти от мирской суеты, стремление оказаться в альтернативной реальности вне политических и социальных бурь: поселиться в маленьком доме среди полей и садов, чтобы заниматься поэзией. Можно сказать, что автобиография Ван Тао – текст, балансирующий между отказом от старого и открытием нового. Об этом же говорят и факты его реальной, а не текстовой биографии: будучи редактором прогрессивной газеты, он продолжал заниматься начётничеством – толкованием древних канонических текстов. Саморефлексия от третьего лица (от имени Простолудина) отчётливо свидетельствует о доминировании социального над личным, субъективным.

Следующим шагом в развитии автобиографии в Китае стало появление «Жизнеописания тридцатилетнего» (1902) Лян Цичао (1873–1929). Длительное пребывание в эмиграции с 1898 по 1912 (долго жил в Японии, побывал в Австралии, США) позволило Лян Цичао посвятить себя литературному труду и осмыслить свой жизненный путь в жанре автобиографии: «Если моя биография будет написана кем-то другим, разве представления другого обо мне могут сравниться с моими собственными?» [24]. Автобиография Лян Цичао, несомненно, написана под влиянием западных образцов автобиографической литературы:

повествование от первого лица, указание имён, названий мест, дат; изложение событий в хронологической последовательности, отражение этапов жизненного пути, детализация событий в разные периоды жизни в разных пространственных измерениях. Но Лян Цичао, подобно Ван Тао, не избежал и влияния традиции. Так дату своего рождения он вводит через указание на крупномасштабное время: «Я родился 26 числа первого месяца в двенадцатый год правления Тунчи (1873), спустя 10 лет после разгрома Тайпинского государства в Цзинлине, через год после кончины учёного цинской империи Цзэн Гофаня, спустя три года после окончания Франко-прусской войны...» [24, с. 11]. Лян Цичао ещё не осознавал самоценность автобиографического творчества и утверждал, что биография/ автобиография – всего лишь особый раздел истории, важный источник знаний о прошлом. По мнению Чэнь Ланьцуня, излишнее увлечение историческими событиями и нивелирование человеческого «я» является существенным недостатком автобиографии Лян Цичао [25, с. 67]. По этой причине, как отмечает К. Каваи, описание «очень скатое и поверхностное» [16, с. 13].

Автобиография как самостоятельный жанр в Китае не могла сложиться на рубеже XIX и XX веков. Существенную роль здесь играла длительная консервация китайской автобиографической традиции от иностранного влияния и достаточно поздняя интеграция в мировой литературный процесс. Те редкие образцы, которые к началу XX века были созданы по западной модели, ещё отличались жанровой аморфностью. На изменение форм саморепрезентации личности накладывал ограничения сам язык произведений – письменный язык *вэньянь*.

Жанр автобиографии получил новый импульс к развитию в период «литературной революции» в ходе Движения 4 мая 1919 года. За полтора-два десятилетия автобиография превратилась в полноценный и самостоятельный литературный жанр. Этому в значительной степени способствовал опыт обучения за рубежом и широкое знакомство молодых интеллектуалов с западной культурой, в частности, с автобиографическими текстами Ж.-Ж. Руссо, Б. Франклина, Л.Н. Толстого. Существенно влияние «Исповеди» Ж.-Ж. Руссо на творчество Юй Дафу (1895–1945), Ба Цзиня (1904–2005), Го Можо (1892–1978), У Ми (1894–1978) и других начинающих литераторов 1920-х годов, ставших впоследствии знаменитыми. Признавая зарубежное влияние и в то же время дистанцируясь от него, Го Можо писал в предисловии к автобиографии: «Я не собираюсь брать пример с Августина или Руссо и исповедоваться, я также не собираюсь брать пример с Гёте или Толстого и рассуждать о литературном гении» [26, с. 8].

Под влиянием западных идей и социокультурных процессов, изменивших самосознание авторов и побудивших их к активному автобиографическому творчеству, меняются структурные и содержательные характеристики автобиографии: происходит переоценка ценностей китайской автобиографии как самостоятельного литературного феномена.

Важную роль в этом процессе сыграло развитие журналистики и издательского дела в совокупности с признанием авторитета личности писателя. Создание автобиографий часто было следствием договора между писателем и издательством/ журналом. Многие популярные издания, осознавая привлекательность автобиографической формы, приглашали знаменитых людей к сотрудничеству и даже вводили специальные рубрики, посвящённые автобиографиям и воспоминаниям. Например, журнал «Лянью» («Друг») с середины 20-х гг. до середины 40-х гг. публиковал автобиографические произведения таких писателей, как Лу Синь (1881 – 1936), Хун Шэнь (1894–1955), Ба Цзинь (1904 – 2005) и других [14]. В 1934 году в Шанхае «Ди и чубаньшэ» («Первое издательство») выпустило сборник «Собрание автобиографий», в который вошли автобиографии многих известных писателей того времени: «Автобиография Лу Инь» Лу Инь (1898 – 1934), «Автобиография Цунвэня» Шэнь Цунвэня (1902 – 1988), «Автобиография Цзыпина» Чжан Цзыпина (1893–1959), «Автобиография Ба Цзиня» и другие. Некоторые влиятельные личности своей эпохи также способствовали увеличению числа автобиографических произведений. Например, философ и общественный деятель Ху Ши (1891 – 1962) в 1933 году в предисловии к автобиографии писал: «На протяжении десяти лет меня терзает глубокое чувство, что Китаю крайне не хватает биографической литературы, поэтому я уговариваю всех старых друзей написать автобиографию» [27, с. 2].

В фокусе современной автобиографии первой половины XX века оказалась личность и её взаимоотношение с обществом, временем, другой индивидуальностью; столкновение традиционного мышления с современным самосознанием завершилось победой последнего. Автобиография стала лучшим способом выражения идей индивидуализма, а её широкое распространение и сознательная популяризация говорит о повсеместной смене парадигмы старого мышления на новый тип мировоззрения и миропонимания. В силу особенностей культуры традиционного Китая автобиографическая форма была прерогативой людей с высоким социальным статусом (правители, чиновники, учёные). Эта одна из причин обособленности и малоподвижности автобиографической традиции: в древней и средневековой литературе наблюдается очевидный недостаток автобиографических текстов, написанных представителями низших сословий, а ещё меньше – женских [14]. Повышение социальной роли человека, который средствами литературы хочет и может рассказать о себе, привело к усложнению и разнообразию форм автобиографического жанра.

В целом, развитие жанра автобиографии в первой половине XX века, на наш взгляд, подчиняется общему ходу эволюции китайской культуры и отражает три этапа развития новой китайской литературы.

Первый период – 1920-е гг., что хронологически во многом совпадает с десятилетием «литературной революции» (1917 – 1927). Несмотря на небольшое количество автобиографических произведений этого периода применительно к нему можно говорить о складывании нарративной, содержательной и структурной модели современного автобиографического повествования. Сюй Пэнсюй [указ. соч.], Ван Бэйбэй, Го Сяоин [указ. соч.], Цзинь Хунъюй [указ. соч.] считают, что произошло это благодаря работе Го Можо «Моё детство» (1928). В. Ларсон [указ. соч.], Гу Епин [28] отмечают более ранний сборник Лу Синя «Утренние цветы, собранные вечером» (1928, первоначально выходявший по частям в 1926 году). Анализ заглавия сборника и заголовков его частей, сюжета, композиции и повествовательной структуры позволяет сделать вывод о наличии автобиографической интенции и стремлении автора к созданию цельного связного текста.

На втором этапе развития автобиографии в Китае – в 1930-е гг. до начала антияпонской войны 1937 г. наблюдается пик интереса к автобиографическому жанру, который принято обозначать как «автобиографический бум» («цзычжуань жэ»). По подсчетам Се Чжаосина в этот период было написано и опубликовано более пятидесяти автобиографий, а вместе с такими жанровыми разновидностями, как автобиографический роман и краткая автобиография – более ста [17, с. 151]. В этот период вышли в свет автобиографии таких известных литераторов, как Е. Шэнтао (1894 – 1988), Шэнь Цунвэнь (1902 – 1988), Чжан Цзыпин (1893–1959), Ба Цзинь (1904 – 2005), Мао Дунь (1896 – 1981), Юй Дафу (1934 – 1936), Се Биньин (1906 – 2000) и многих других. У авторов наблюдается стремление соединить две разнонаправленные тенденции – к литературности и абстрактному анализу. В этот период появляются произведения, гармонично сочетающие в себе правдивость, достоверность, документальность с богатым красками художественным описанием. Автобиографическим произведением, имеющим высокую литературную ценность, признаётся «Автобиография Цунвэня» Шэнь Цунвэня. Тем не менее, встречаются и автобиографии, по-прежнему тяготеющие к историческому повествованию (например, Ху Ши, будучи «человеком, имеющим гораздо более обширную историографическую практику, нежели литературную» [27, с. 3], с каждой главой постепенно превращал автобиографию в историческую хронику, всё дальше отходя от первоначального замысла – написания автобиографии в литературной форме).

На третьем этапе развития автобиографической литературы в Китае (период антияпонской войны (1937 – 1949)) отмечается политизация литературного процесса, что привело к ослаблению художественных и содержательных характеристик текстов. Примерами автобиографий этого периода являются произведения Цзю Таофэня (1895 – 1944), Цзан Кэця (1905 – 2004), Лю Яцзы (1887–1958), Ай У (1904 – 1992) и других литераторов.

Таким образом, китайская автобиографическая традиция, имеющая глубокие корни и длительную историю, с древности развивалась параллельно по двум направлениям: историческому (с упором на строгую документальность и достоверность фактов) и художественному, богатому красками и яркими образами (но не лишённому при этом вымысла). Очевидное преобладание документального направления и всесторонний контроль истории и конфуцианских традиций над личностью обусловили рассмотрение индивидуального «я» только в контексте социальных и исторических явлений, что привело к значительной категоричности устойчивости и медленному развитию автобиографических форм вплоть до XIX века. Однако вместе с тем наблюдалось постепенное расширение возможностей ранних автобиографических произведений (в объёме, в использовании художественных средств и т. д.).

В XX веке в китайском обществе под влиянием столкновения разных культур вслед за кардинальными переменами, в особенности благодаря пришедшему на смену ёмкому и строгому письменному языку *вэньянь* разговорному языку *байхуа*, автобиография получила свободу литературного выражения и возможность переоценки ценностей.

Устойчивый интерес к жанру автобиографии, сохраняющийся до настоящего времени, обусловлен синкретической природой явления – сочетанием в рамках одного произведения на первый взгляд противоречивых категорий: фикционального и документального, традиционного и новаторского, частного и социального, внутреннего (индивидуального пространства автобиографического героя) и внешнего внетекстового (отношения с читателем вследствие автобиографического пакта). Всё это на фоне процесса конвергенции жанров в перспективе будет только усиливать интерес к автобиографии в китайской литературе и способствовать развитию жанра.

Библиографический список

1. Lejeune P. *Le pacte autobiographique*. Paris: Edition de Seuil, 1975.
2. Голыгина К.И. Повествовательная проза на литературном языке *вэньянь*. *Духовная культура Китая: энциклопедия*: в 5 т. [Т. 3] Литература, язык и письменность. Ред. М.Л. Титаренко и др. Москва: Вост. лит., 2008; 79 – 92.
3. Николина Н.А. *Поэтика русской автобиографической прозы*: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. Москва: Флинта, 2017.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
5. Лотман Ю.М. Литературная биография в историко-культурном контексте. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллин. 1992; Т. 1.: 365 – 376.
6. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград: Худ. лит.-ра, 1977.
7. Елизаветина Г.Г. *Становление жанров автобиографий и мемуаров. Русский и западноевропейский классицизм*. Москва, 1982.
8. Черкашина Т.Ю. Основные тематические блоки в структуре жанра автобиографии. *Вестник ОГУ*. 2014; 1 (162): 36 – 40.
9. Сапожникова Ю.Л. Жанр автобиографии: понятия и особенности. *Ученые записки ЗабГПУ*. 2012; 2 (43): 54 – 56.
10. Ng Janet. *The experience of modernity: Chinese autobiography of the early twentieth century*. The university of Michigan press, 2003.
11. Larson W. *Literary authority and the modern Chinese writer: ambivalence and autobiography*. Durham: Duke University Press, 1991.
12. Cheung K. K. Chinese and Chinese American Life-Writing. *Cambridge Journal of China Studies*. 2015. № 10(2): 1 – 20.
- 13.刘海霞. 前期创造社同人自传文本研究: 以郭沫若、郁达夫、张资平为中心 [Лю Хайся. Автобиографии членов «Творчества» в ранний период деятельности общества: на материале произведений Го Можо, Юй Дафу, Чжан Цзыпина]. 上海: 复旦大学出版社, 2016 年.
14. 梁庆标. 自我的现代追求: 卢梭《忏悔录》与中国现代自传 (1919–1937) [Лян Цинбяо. Современные поиски себя: «Исповедь» Ж.-Ж. Руссо и китайская автобиография современного периода (1919–1937)]. 中国社会科学出版社, 2014.
15. 郭九麟. 中国二十世纪传记文学史 [Го Цзюлинь. История китайской биографической литературы XX века]. 太原: 山西人民出版社, 2015.
16. 川合康三. 中国的自传文学 [Кавай Кэндзо. Китайская литературная автобиография] / 蔡毅译. 中央编译出版社, 1999.
17. 谢昭新. 论三十年代传记文学理念与自传写作热 [Се Чжаосинь. Биографические концепции и автобиографический бум 1930-х годов]. 中国现代文学研究丛刊, 2006年; 第5期: 145 – 160.
18. 朱旭晨. 中国早期女作家自传写作及其文类意识的自觉 [Чжу Сюйчэнь. Автобиографическое творчество и литературное самосознание женщин-писательниц раннего периода]. 广播电视大学学报. 2008; 第1期 (140): 14 – 16.
19. 刘桂鑫, 戴伟华. 论自我命名在古代自传文学中的功能 [Лю Гуйсинь, Да Вэйхуа. Репрезентация «я» в ранних автобиографических произведениях]. 社会科学研究. 2013. 第2期: 176 – 182.
20. 王贝贝, 郭小英. «身份»特征在中国现代作家自传中的应用—以郭沫若自传为例 [Ван Бэйбэй, Го Сяоин. Применение концепта «личность» в современной китайской литературной автобиографии — на примере автобиографии Го Можо]. 中国文学研究. 2011年; 第4期: 76 – 79.
21. 金宏宇. 中国现代作家自传的价值重估 [Цзинь Хунъюй. Автобиографии китайских писателей первой половины XX века: переоценка ценностей]. 贵州社会科学. 2015; 第312卷, 第12期: 30 – 38.
22. 杨子江. 从自序的缘起到自传之滥觞 [Ян Цзыцзянь. От возникновения самоописаний к истокам автобиографического жанра]. 学术研究. 2001; 第4期: 131 – 134.
23. 徐鹏程. 中国现代文学作家自传文献 [Сюй Пэнсюй. Вклад автобиографий современных китайских писателей в китайскую литературу]. 东方论坛, 2016; 第2期: 36 – 44.
24. 梁启超. 梁启超自传 [Лян Цичао. Автобиография Лян Цичао]. 南京: 江苏文艺出版社, 2012.
25. 陈兰村. 中国传记文学发展史 [Чэнь Ланьцунь. История развития биографической литературы в Китае]. 语文出版社, 1999.
26. 郭沫若. 沫若自传. 上卷 [Го Можо. Автобиография Го Можо. Том 1]. 北京: 求真出版社, 2010年.
27. 胡适. 四十自述 [Ху Ши. Сорок лет жизни]. 北京: 群言出版社, 2015年.
28. 章也平. 论传记文学视野中的“朝花夕拾” [Гу Епин. «Утренние цветы, собранные вечером» в фокусе биографической литературы]. 鲁迅研究月刊. 2009; 11: 24 – 29.

References

1. Lejeune P. *Le pacte autobiographique*. Paris: Edition de Seuil, 1975.
2. Golygina K.I. Povestvovatel'naya proza na literaturnom yazyke v'en'yan'. *Duhovnaya kul'tura Kitaya: 'enciklopediya*: v 5 t. [T. 3] Literatura, yazyk i pis'mennost'. Red. M.L. Titarenko i dr. Moskva: Vost. lit., 2008; 79 – 92.
3. Nikolina N.A. *Po'etika russkoj avtobiograficheskoy prozy*: uchebnoe posobie. 3-e izd., stereotip. Moskva: Flinta, 2017.
4. Bahtin M.M. *'Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1986.
5. Lotman Yu.M. Literaturnaya biografiya v istoriko-kul'turnom kontekste. *Izbrannye stat'i*: v 3 t. Tallin. 1992; T. 1.: 365 – 376.
6. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoy proze*. Leningrad: Hud. lit.-ra, 1977.
7. Elizavetina G.G. *Stanovlenie zhanrov avtobiografij i memuarov. Russkij i zapadnoevropejskij klassicizm*. Moskva, 1982.
8. Cherkashina T.Yu. Osnovnye tematicheskie bloki v strukture zhanra avtobiografii. *Vestnik OGU*. 2014; 1 (162): 36 – 40.

9. Sapozhnikova Yu.L. Zhanr avtobiografii: ponyatiya i osobennosti. *Uchenye zapiski ZabGGPU*. 2012; 2 (43): 54 – 56.
10. Ng Janet. *The experience of modernity: Chinese autobiography of the early twentieth century*. The university of Michigan press, 2003.
11. Larson W. *Literary authority and the modern Chinese writer: ambivalence and autobiography*. Durham: Duke University Press, 1991.
12. Cheung K. K. Chinese and Chinese American Life-Writing. *Cambridge Journal of China Studies*, 2015. № 10(2): 1 – 20.
- 13.刘海霞. 前期创造社同人自传文本研究: 以郭沫若、郁达夫、张资平为中心 [Lyu Haisya. *Avtobiografii chlenov «Tvorchestva» v rannij period deyatel'nosti obschestva: na materiale proizvedenij Go Mozho, Yuj Dafu, Chzhan Cypina*]. 上海: 复旦大学出版社, 2016 年.
- 14.梁庆标. 自我的现代觅求: 卢梭《忏悔录》与中国现代自传 (1919–1937) [Lyan Cinbyao. *Sovremennye poiski sebya: «Ispoved'» Zh.-Zh. Russo i kitajskaya avtobiografiya sovremennogo perioda (1919-1937)*]. 中国社会科学出版社, 2014.
- 15.郭九麟. 中国二十世纪传记文学史 [Go Cziyulin'. *Istoriya kitajskoj biograficheskoy literatury XX veka*]. 太原: 山西人民出版社, 2015.
- 16.川合康三. 中国的自传文学 [Kawai K'endzo. *Kitajskaya literaturnaya avtobiografiya*] / 蔡毅译. 中央编译出版社, 1999.
- 17.谢昭新. 论三十年代传记文学理念与自传写作热 [Se Chzhaosin'. *Biograficheskie koncepcii i avtobiograficheskij bum 1930-h godov*]. 中国现代文学研究丛刊, 2006年; 第5期: 145 – 160.
- 18.朱旭晨. 中国早期女作家自传写作及其文类意识的自觉 [Chzhu Syujch'en'. *Avtobiograficheskoe tvorchestvo i literaturnoe samosoznanie zhenshin-pisatel'nic rannego perioda*]. 广播电视大学学报. 2008; 第1期 (140): 14 – 16.
- 19.刘桂鑫, 戴伟华. 论自我命名在古代自传文学中的功能 [Lyu Gujsin', Da V'ejhua. *Reprezentaciya «ya» v rannih avtobiograficheskikh proizvedeniyah*]. 社会科学研究. 2013. 第2期: 176 – 182.
- 20.王贝贝, 郭小英. “身份”特征在中国现代作家自传中的应用——以郭沫若自传为例 [Van B'ejb'ej, Go Syaoin. *Primenenie koncepta «lichnost'» v sovremennoj kitajskoj literaturnoj avtobiografii – na primere avtobiografii Go Mozho*]. 中国文学研究. 2011年; 第4期: 76 – 79.
- 21.金宏宇. 中国现代作家自传的价值重估 [Czin' Hun'yuj. *Avtobiografii kitajskih pisatelej pervoj poloviny XX veka: pereocenka cennostej*]. 贵州社会科学. 2015; 第312卷, 第12期: 30 – 38.
- 22.杨子江. 从自序的缘起到自传之滥觞 [Yan Cziyzyan. *Ot vozniknoveniya samoopisanij k istokam avtobiograficheskogo zhanra*]. 学术研究. 2001; 第4期: 131 – 134.
- 23.徐鹏绪. 中国现代文学作家自传文献 [Syuj P'ensyuj. *Vklad avtobiografij sovremennykh kitajskih pisatelej v kitajskuyu literaturu*]. 东方论坛, 2016; 第2期: 36 – 44.
- 24.梁启超. 梁启超自传 [Lyan Cichao. *Avtobiografiya Lyan Cichao*]. 南京: 江苏文艺出版社, 2012.
- 25.陈兰村. 中国传记文学发展史 [Ch'en' Lan'cun'. *Istoriya razvitiya biograficheskoy literatury v Kitae*]. 语文出版社, 1999.
- 26.郭沫若. 沫若自传. 上卷 [Go Mozho. *Avtobiografiya Mozho*. Tom 1]. 北京: 求真出版社, 2010年.
- 27.胡适. 四十自述 [Hu Shi. *Sorok let zhizni*]. 北京: 群言出版社, 2015年.
- 28.辜也平. 论传记文学视野中的“朝花夕拾” [Gu Epin. *«Utrennie cvety, sobrannye vecherom» v fukuse biograficheskoy literatury*]. 鲁迅研究月刊. 2009; 11: 24 – 29

Статья поступила в редакцию 01.04.19

УДК 811.35

Magomedov D.M., researcher, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts of Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

Magomedov M.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, G. Tsadasa Institute for Language, Literature and Arts of Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: rafus1@yandex.ru

Ramazanov M.Sh., Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Latin, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafus1@yandex.ru

THE PREVERBAL AND POSTPOSITIONAL CONSTRUCTIONS IN AVAR. The paper explores preverbal and postpositional constructions in Avar. There is a considerable number of verbal lexemes with preverbs that have morphologically developed from the adverbs. The postpositions in Avar are used in the sentence to express various additional meanings intended to more accurate conveying the relations of time, place, reason, purpose etc. The authors concluded that a postposition prepares the wordform, complementing the lexico-grammatical meaning of the word. Like case formants, postpositions help words to combine. Postpositions are contributing to more accurate expression of syntactic values. Including postpositions in complex sentences, we thereby strengthen the autonomy of the meanings of case forms, outside of its links with other forms.

Key words: adverb, phrase, postposition, preverb, sentence, syntax, verb.

Д.М. Магомедов, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

М.И. Магомедов, д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafus1@yandex.ru

М.Ш. Рамазанова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных и латинского языков, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: rafus1@yandex.ru

ПРЕВЕРБНО-ПОСЛЕЛОЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию превербно-последложных конструкций в аварском языке. Встречается немало глагольных лексем, где наречия морфологически развились в превербы. Последлоги в аварском языке служат для выражения в предложении различных дополнительных значений, связанных с необходимостью точнее передать пространственно-временные, причинно-целевые и другие отношения. Авторы сделали вывод о том, что последлог оформляет словоформу, дополняя лексико-грамматическое значение слова. Подобно падежным формантам, последлог связывает слова не только в словосочетании, но и в предложении. Последлоги способствуют более точному выражению синтаксических значений. Включая последлоги в состав члена предложения, мы тем самым усиливаем самостоятельность значений самой последложно-падежной формы, вне ее связи с другими формами.

Ключевые слова: преверб, последлог, глагол, наречие, словосочетание, предложение, синтаксис.

В аварском языке для передачи пространственных отношений широко используется аналитический способ, состоящий из сочетания имен существительных с последлогами. Наряду с последлогами представлена небольшая группа наречий, выполняющих функции превербов. Вместе с формами местных падежей последлоги и превербы в конструкциях и предложениях служат для выражения локальных значений. Это неоднократно выделяли учёные в своих исследованиях [1 – 12]. Рассмотрим вклад, который внесли учёные в решении этой лингвистической проблемы.

Как известно, в аварском языке существует развитая система последлогов. Что касается превербов, то они до сих пор не получили широкого развития. В специальной литературе имеются мнения, согласно которым ставится под сомнение наличие превербов. Так, С.М. Хайдаков отмечал, что в арчинском и аваро-андо-цезских языках «...нет глаголов с превербами, и поэтому локальные и направительные отношения здесь выражаются преимущественно аналитически: ср. ав. *нахъа* «сзади», «позади» – *дов нахъа хутлана* «он остался позади»,

«отстал», *гъоркъ* «под чем-либо» – *гъоркъго хутлизе* «отстать». В аварском языке зафиксирован только преверб *нахъ*, полученный от наречия *нахъа* «сзади»: *нахъгунтлизе* «догнать» [12, с. 188]. Такой же точки зрения придерживается и А.А. Магомедов: «В аварско-андийско-дидойских языках представлены последложные падежи, но в них нет превербов в глаголах» [9, с. 191]. Таким образом, система превербов и их пространственные значения остались вне поля зрения исследователей, если не считать статью Р.Э. Гамзатова [3].

В аварском языке функции превербов в основном выполняют наречия, выражающие локально-направительные отношения и занимающие препозицию по отношению к глаголу. Превербные глаголы образуются как аналитически, так и синтетически.

При сочетании преверба с глаголом, т. е. при аналитическом способе, образуется своеобразное глагольное словосочетание. Например: *тладе кланцилизе* «нападать» (букв. «вверх прыгать»); *данде члезе* «сопротивляться» (букв. «против останавливаться»); *цебе биччазе* «пропускать» (букв. «вперед пускать») и т. д.

Как видим из примеров, превербы в сочетании с глагольными основами образуют единую синтагму. При этом компоненты синтагмы не претерпевают каких-либо фонетических изменений.

При синтетическом выражении локальных значений превербы, находясь в препозиции, сращиваются с основами глаголов. При этом превербы, сливаясь с основами глаголов, образуют новые глаголы, семантика которых отлична от семантики первоначальных глагольных корней. Например: *жани* *тла* *мизе* «арестовывать, арестовать» (букв. *жани* от наречия *жаниб* «внутри» + *тла* *мизе* «загонять, загнать»); *тласа* *бах* *мизе* «вычитать, вычесть» (букв. *тласа* «сверху» + *бах* *мизе* «снимать»); *нах* *бах* *мизе* «откладывать» (букв. *нах* от наречия *нахъа* «сзади» + *бах* *мизе* «снимать») и т. д.

Как можно заметить, при образовании превербных глаголов синтетическим способом происходят некоторые фонетические изменения. Так, локальные превербы, имеющие конечные классные показатели, теряют их, когда присоединяются к основе глагола. Например: *хаду* *гул* *тла* *мизе* «догонять, догнать» = *хаду* (-б, -й, -в, -р) «после» + *гул* *тла* *мизе* «доходить, дойти»; *жани* *тла* *мизе* «арестовывать, арестовать» = *жани* (-б, -в, -й, -р) «внутри» + *тла* *мизе* «загонять, загнать».

Как отмечает Р.Э. Гамзатов, «образованные от самостоятельных глаголов посредством наречий / превербов новые вербальные структуры отличаются более обобщенной семантикой, большей определенностью и конкретизацией субстанта в пространстве» [3, с. 239].

В аварском языке различаются направительные и пространственные превербы. Направительные превербы указывают на направление выраженного глаголом действия. К таковым относятся превербы *дан* *де* «против» – *дан* *де* *чезе* «сопротивляться»; *че* *бе* «вперед» – *че* *бе* *бич* *чезе* «пропускать»; *хаду* (от наречия *хаду* *б* «после») – *хаду* *гул* *тла* *мизе* «догонять, догнать»; *тла* *де* (аллатив наречия *тла* *де* «наверх, наверху») – *тла* *де* *гул* *тла* *мизе* «вступать, вступить»; *тласа* (элатив наречия *тласа* «наверх, наверху») – *тласа* *бич* *чезе* «отбирать, отобрать». Примеры показывают, как превербы иногда существенно меняют значение основы глагола.

Пространственные превербы указывают на место, где происходит действие. К пространственным относятся следующие превербы: *тла* *де* – «наверх, наверху» – *тла* *де* *бич* *чезе* «покрывать, покрывать»; *нах* – (от наречия *нахъа* «сзади, позади») – *нах* *бич* *чезе* «отступать, отступить»; *жани* – (от наречия *жаниб* «внутри») – *жани* *тла* *мизе* «арестовывать, арестовать»; *че* *бе* «вперед» – *че* *бе* *лзе* «подавать, подать»; *гьор* *кьоб* «в середине» – *гьор* *кьоб* *лзе* «обсуждать»; *гьор* *кь* «под» – *гьор* *кь* *бич* *чезе* «разгружать, разгрузить»; *гьор* *кь* «под» – *гьор* *кь* *кьезе* «оказаться внизу»; *гьор* *л* «между, посреди, внутри» – *гьор* *л* *бич* *чезе* «проникнуть внутрь»; *свер* *ун* – «кругом, вокруг» – *свер* *ун* *кьезе* «окружать, окружить».

Из примеров видно, что основными для превербов являются пространственные значения. Кроме того, превербы, являясь префиксами, служат одним из способов глаголообразования. С помощью превербов образуются глаголы с новым лексическим значением, дополненным пространственными указаниями.

Необходимо отметить, что число глаголов, с которыми сочетаются превербы, невелико. Круг превербов также ограничен как количественно, так и по характеру выражаемых ими отношений. Однако, несмотря на ограниченность употребления и непродуктивность образования, превербы обладают теми же свойствами, присущими для тех языков (даргинский, лезгинский и др.), в которых представлена развитая система превербов, хотя в аварском языке подобные приставочные элементы не имеют той системности, которой характеризуются превербы в этих языках.

Наблюдения над современным аварским языком показывают, что превербы можно выделить как составную часть аналитических глаголов. Однако процесс грамматикализации превербов в аварском языке еще не завершен.

В отличие от превербов послелоги представляют в аварском языке развитую систему. Они участвуют в оформлении синтаксических единиц – предложений и словосочетаний. Все локативные послелоги являются наречного происхождения. Одной из главных функций послелогов является выражение пространственной характеристики субстанции.

Аварские пространственные послелоги проявляют родство к превербам. Одни и те же формы при различном употреблении используются то как превербы, то как послелоги. Небольшая группа послелогов как материально, так и по значению совпадает с превербами, за исключением четырех пространственных послелогов (*хьол* *бохъ* «сбоку», *свер* *ухъ* «кругом, вокруг», *раг* *ла* *да* «рядом», *аск* *лоб* «около, возле»), которые не могут выступать в функции превербов [8, с. 128].

Однако послелоги и превербы резко отличаются по сочетаемости и по словопорядку: послелоги сочетаются с именами и занимают по отношению к ним постпозицию, превербы же, сочетаясь с глаголами, занимают препозицию по отношению к последним.

Несмотря на обилие местных падежей, выражающих пространственные отношения, в аварском языке широко представлена также система послелогов, выполняющих роль уточнителей падежных форм имен. Сочетаясь с падежными формами имен, послелоги более конкретно выражают тончайшие оттенки пространственных отношений.

«Изобилие местных падежей в аварском языке, – пишет П.К. Услар, – делает почти излишним употребление прилогов (т. е. послелогов). Тем не менее, последние часто употребляются для придания выражению большей определенности» [11, с. 229].

В зависимости от наличия или отсутствия послелогов синтаксические конструкции делятся на послеложные и беспослеложные. Осложнение падежной формы имен послелогом ведет к образованию послеложной конструкции.

И.И. Мещанинов отмечал, что, «устанавливая синтаксическое значение имени в предложении, послелог оказывается постоянным сопроводителем имени, в особенности при характеристике места действия, его направления и т. д., когда это уточняется соответствующей именной формой» [10, с. 360]. Будучи служебными словами, послелоги не могут быть самостоятельными компонентами в синтаксических конструкциях. Они входят в состав тех или иных конструкций только вместе с именами, с которыми составляют один компонент. Сочетаясь с падежными формами имен, послелоги образуют вместе с ним «неподвижное или фиксированное словосочетание» [12, с. 188]. Послелоги служат для выражения синтаксической связи между компонентами. Кроме того, с помощью послелогов передаются пространственные и иные отношения между компонентами словосочетания и предложения.

Беспослеложные конструкции передают пространственные отношения формами местных падежей, послеложные же – с помощью пространственных послелогов. Например: 1) *шагъаралда* *бугеб* *музей* «музей, находящийся в городе», 2) *шагъаралда* *аск* *лоб* *бугеб* *ралъад* «море, находящееся около города». Местные падежи «... наряду с конкретно пространственными отношениями... выражают и самые различные оттенки абстрактных отношений» [1, с. 195]. Роль же послелогов заключается в том, что они уточняют и дополняют значения падежных форм имен. Например: *столалда* *тла* *лзе* «положить на стол», *столалда* *аск* *лоб* *лзе* «положить около стола», *столалда* *гьор* *кь* *лзе* «положить под столом» и т. д.

Некоторые местные падежи настолько конкретно выражают пространственные отношения, что исключается возможное использование при них послелогов. Так, например, аллативы и элативы всех серий не сочетаются ни с какими послелогом. С послелогом не употребляется также эргативный падеж.

Каждый послелог обозначает какое-либо пространственное отношение, а именно: послелог *тла* *де* – положение предмета на поверхности; послелог *аск* *лоб* – у предмета, около предмета; послелог *жаниб* – внутри предмета; послелог *гьор* *кь* – под предметом и т. д.

Необходимо отметить, что в аварском языке пространственные отношения выражаются с помощью аффиксов местных падежей: аффикс *-да* показывает нахождение предмета на поверхности; аффикс *-кь* – под предметом; аффикс *-б* – внутри предмета и т. д.

Значения некоторых послелогов и аффиксов местных падежей дублируются. Например, послелог *тла* *де* и аффикс локатива I серии *-да* обозначают нахождение предмета на поверхности чего-нибудь.

Как справедливо отмечает С.Д. Кацнельсон, в дагестанских языках «...падежные формы трудно отличимы от сочетаний падежных форм с послелогом» [4, с. 39]. Такие конструкции имеют синонимический характер, т.е. они выражают сходные значения и могут взаимно замещать друг друга. Однако для выражения конкретно-локальных отношений все больше применяются послеложные конструкции.

В аварском языке наблюдаются случаи, когда формы местных падежей употребляются не только в локальном значении, но и в таких значениях, которые в современном языке не ставятся уже в связь с местными. Например, в словосочетании *чанахъанасда* *бихъараб* *бац* «волк, увиденный охотником» субъект *чанахъанасда* оформлен локативом I серии, обозначающей «на чем». Здесь местный падеж не выражает пространственного значения. Буквальный перевод этого словосочетания выглядит так: «на охотнике увиденный волк». Следовательно, здесь локатив I серии употреблен не в прямом своем значении, а в значении производном.

Рассмотрим пример, где местный падеж употребляется в своем прямом значении. В словосочетании *гьотлода* *бусен* *гьабураб* *хичи* «птица, которая свила гнездо на дереве» компонент *гьотлода* «на дереве», оформленный локативом I серии, употреблен в своем прямом пространственном значении.

Многие пространственные послелоги аварского языка имеют аффиксы местных падежей: *ла* *агарда* «вблизи» (аффикс локатива I серии *-да*), *дан* *де* «напротив» (аффикс аллатива I серии *-де*), *хьол* *бохъ* «сбоку, рядом» (аффикс локатива II серии *-хъ*), *баку* *л* «в середине» (аффикс локатива III серии *-л*), *гьор* *кь* «внизу» (аффикс локатива IV серии *-кь*), *жаниб* «внутри» (аффикс локатива V серии *-б*) и т. д.

Интересно отметить, что все пространственные послелоги сочетаются только с именами, оформленными местными падежами, за исключением послелога *баку* *л* «в середине», который сочетается только с именем в номинативе. Например: 1) *баклида* *тла* *длодов* *чезе* «сидеть на стуле» (букв. «на стуле сидеть»), 2) *рукъ* *баку* *л* *ураб* *стол* «стол, поставленный в середине комнаты» (букв. «комната в середине поставленный стол») и т. д.

Среди местных падежей локатив I серии является самым употребительным. Указанный падеж сочетается почти со всеми пространственными послелогом, образуя вместе с ними синтаксические членимые сочетания [7, с. 43].

При глаголах внешнего восприятия и ощущения локатив I серии выступает в функции субъекта восприятия. Например: *Нижеда* *бихъичеб* *чегелераб* *хъах* *лаб* *цибо* *жо* *ху* *тич* *ло*, *хвел* *тун* *бат* *ляб* (Ц.И. Хамзат) «Не осталось ничего, не уви-

денного нами, кроме смерти». В этом предложении субъект восприятия *нижеда* нельзя оформить другими падежными формами.

Локатив I серии функционирует в качестве косвенного объекта при каузативах: *Инсуца васасда кагъат хъвазабуна* «Отец заставил сына написать письмо».

При глаголах физического воздействия (*тункизе* «толкнуть», *хлунсизе* «колоть», *кьабизе* «ударить» и др.) объект действия оформляется также локативом I серии: *васас хламида кьабунуна* «мальчик ударил осла».

А.А. Бокарев отмечал, что «при глаголе *рельъгине* «уподобляться», *пархи-не* «быть похожими» местный падеж I серии выражает объект сходства: *Дуралда рельеъгараб сурат батани, ссун бахъун раклеи кьун, нахъе босила* «если найти портрет, похожий на твой, я, сердце бы вынул, отдал за него» (Махмуд)» [2, с. 195], где объектным генитивом выступает *инсул*. В этом предложении субъект восприятия *нижеда* нельзя оформить другими падежными формами.

Еще П.К. Услар заметил, что при глаголах речи в одних диалектах употребляется локатив I серии, а в других – аллатив I серии: *абе досда* «скажи ему» (у хунзахцев), *абе досде* «скажи ему» (у гумбетовцев и салатавцев)» [11, с. 35].

Необходимо отметить, что этот падеж употребляется как самостоятельно, так и в послеложных конструкциях. Локатив I серии употребляется со всеми аварскими послелогами, выражая при этом локальные значения.

При глаголах восприятия, желания и др. локатив I серии выражает косвенный объект: *Васасухъ урхъарай эбел йиге гъай* «Это есть мать, тоскующая по сыну».

Локатив I серии активно сочетается с послелогами *цадахъ* «вместе», *млад* «наверху», *гъорк* «внизу» и др.: *Гудулдасда цадахъ вуго дов* «Он находится вместе с другом». *Стопалда млад млахъ буго* «На столе есть книга» и др.

Локатив I серии употребляется также при сложном глаголе *рокъи ккезе* «влюбляться» (букв. «любовь попадать»), когда он обозначает объект чувства: *довни духъ рокъи ккун холев вугин* «он умирает, влюбившись в тебя» [2, с. 196]. Локатив III серии может выступать в функции косвенного объекта: *Хъабчилъ вуклуна багъадур* (Кици) «В шубе бывает герой» [5, с. 104].

Субъект и объект – это не равноценные актанты вербоцентрической структуры, а различные компоненты синтетико-аналитической синтагматической цепи. Общность семантического содержания категорий субъекта и объекта и их синтаксических функций является основой для типологических сопоставлений и может быть использована для выработки более эффективных способов изучения падежной системы аварского языка.

Локативы IV и V серий не выступают в субъектно-объектных функциях. Местным падежам аварского языка в русском соответствуют различные предложно-падежные формы.

Аллатив I серии употребляется в функции косвенного объекта: *Гудулдасде кагъат битлана* «он отправил письмо другу».

Аллативы II и III серий также употребляются в качестве косвенных объектов: *Вас нуцлхъе валагъана* «Мальчик посмотрел на дверь». *Харшулъе ккараб млагуур яцалъ чурана* «Сестра постирала шапку, упавшую в грязь».

Аллативы IV и V серий не выражают субъектно-объектных отношений.

Элативы I, II, III, IV серий выступают в функции косвенного объекта. Например: *Эбелалъе васасдаса хиривъ чи вуклинчло* «Для матери не было человека дороже сына». *Ахихъанасухъа босараб гъевтл буго гъаб* «Это дерево, взятое у садовника». *Хонжрокъа хлнкъичло дов* «Он не побоялся кинжала».

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. Категория падежа в даргинском языке. Махачкала, 1961.
2. Бокарев А.А. Синтаксис аварского языка. Москва-Ленинград, 1949.
3. Гамзатов Р.Э. О превербно-послеложной системе мазадинского (ташского) говора аварского языка. Система превербов и послелогов в иберийско-кавказских языках. Черкесск, 1983: 236 – 242.
4. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевого мышления. Ленинград: Наука, 1972.
5. Магомедов Д.М., Магомедтагирова И.Г. Синтаксические функции локатива III серии в аварском языке. Вестник Дагестанского научного центра. 2015; 56: 102 – 106.
6. Магомедов Д.М. Пространственные падежи и послеложные конструкции в аварском языке. Материалы III Международного конгресса кавказоведов. Тбилиси, 2013: 407 – 409.
7. Магомедов Д.М. Синтаксическая связь определения с определяемым словом в аварском языке. Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы. 2016; 9: 40 – 45.
8. Магомедов М.И. Выражение пространственных отношений превербно-послеложными словосочетаниями в аварском языке. Выражение пространственных отношений в языках Дагестана. Махачкала, 1990: 127 – 132.
9. Магомедов А.А. Система послеложных падежей и превербов в даргинском языке (по диалектным данным). Система превербов и послелогов в иберийско-кавказских языках. Черкесск, 1983: 191 – 202.
10. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1978.
11. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. III. Аварский язык. Тифлис, 1889.
12. Хайдаков С.М. Характер функционирования послелогов, превербов и местных падежей в дагестанских языках. Система превербов и послелогов в иберийско-кавказских языках. Черкесск, 1983: 188 – 190.

References

1. Abdullaev Z.G. Kategoriya padezha v darginskom yazyke. Mahachkala, 1961.
2. Bokarev A.A. Sintaksis avarskogo yazyka. Moskva-Leningrad, 1949.
3. Gamzatov R.E. O preverbno-poslelozhnoy sisteme mazadinskogo (tashskogo) govora avarskogo yazyka. Sistema preverbov i poslelogov v iberijsko-kavkazskih yazykah. Cherkessk, 1983: 236 – 242.
4. Kacnel'son S.D. Tipologiya yazyka i rechevogo myshleniya. Leningrad: Nauka, 1972.
5. Magomedov D.M., Magomedtagirova I.G. Sintaksicheskie funkicii lokativa III serii v avarskom yazyke. Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra. 2015; 56: 102 – 106.
6. Magomedov D.M. Prostranstvennyye padezhi i poslelozhnyye konstrukcii v avarskom yazyke. Materialy III Mezhdunarodnogo kongressa kavkazovedov. Tbilisi, 2013: 407 – 409.
7. Magomedov D.M. Sintaksicheskaya svyaz' opredeleniya s opredelyaemym slovom v avarskom yazyke. Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy. 2016; 9: 40 – 45.

Как отмечал А.А. Бокарев, «при глаголе *бергъине* «победить» исходный падеж выражает лицо, которое побеждают: *бергъанин мун дидаса* «победил ты меня» [2, с. 198].

Транслатив I серии выступает в функции косвенного объекта: *Аюбидасан лъана дида хабар* «Я услышал новость от Аюба».

Транслативы II, III, IV, V серий выступают только в локальных значениях.

Таким образом, в функции субъекта и объекта выступают как основные, так и местные падежи.

Многие свойства членов предложения раскрываются в анализе соотношений их с другими единицами языка. Служебные слова играют важную роль в раскрытии сложного механизма образования предложения, строевой и смысловой значимости всех языковых средств.

Семантико-синтаксическое значение послелогов заключается в том, что они, не выполняя самостоятельно функции членов предложения, входят в состав членов предложения, так как осуществляют синтаксическую связь и дифференцируют значение словоформ. Послелого используются для объединения слов и выражения определенных смысловых отношений. Употребляются они лишь с существительным или местоимением-существительным и выражают соотношения данного предмета с другими предметами и явлениями. Например: *рукъалда цебе* «перед домом», *рукъалда асклоб* «около дома», *рукъалда нахъа* «сзади дома», *рукъалда млад* «над домом» и т.д. Эту функцию послелогов в аварском языке выполняют в неразрывной связи с формами определенных падежей. Некоторые послелогов, закрепившиеся за определенными падежами, выступают как сигнализаторы значений членов предложения. Например, послелог *бакъуль* «в середине, в центре» сочетается только с именем в номинативе: *шагъар бакъуль* «в центре города», *азбар бакъуль* «в середине двора» и т.д.

Общее назначение у падежной формы с послелогом и без послелогов совпадает, только одни разновидности смысловых отношений передаются падежными формами без послелогов, другие – с послелогом: *гъотлокъ* «под деревом» – *гъотлода гъорк* «под деревом», *бочкалъуб* «в бочке» – *бочкалъда жаниб* «в бочке» и т.д. Поэтому сочетание существительного с послелогом характеризуется как послеложно-падежная форма. Иногда значение падежной формы существительного и значение послелогов могут дублировать друг друга. Например: *стопалда* «на столе» и *стопалда млад* «на столе». Формант локатива *-да* имеет значение «на». Такое же значение имеет также послелог *млад* «на». При выборе одной из подобных форм нередко учитываются их стилистические свойства [6, с. 408].

Послелог оформляет словоформу, дополняя лексико-грамматическое значение слова. Подобно падежным формантам, послелог связывает слова не только в словосочетании, но и в предложении. Послелого способствуют более точному выражению синтаксических значений.

Включая послелогов в состав члена предложения, мы тем самым усиливаем самостоятельность значений самой послеложно-падежной формы, вне ее связи с другими формами. Очевидно, что *бокъоб* «в хлеву» и *бокъобе жанибе* «в хлеву» имеют разную семантику: в первом случае – значение места действия, во втором – значение направления действия. В условиях предложения, при сочетаемости со словами подобные словоформы приобретают более конкретные значения.

8. Magomedov M.I. Vyrazhenie prostranstvennyh otnoshenij preverbo-poslelozhnymi slovosochetaniyami v avarskom yazyke. *Vyrazhenie prostranstvennyh otnoshenij v yazykah Dagestana*. Mahachkala, 1990: 127 – 132.
9. Magometov A.A. Sistema poslelozhnyh padezhej i preverbov v darginskom yazyke (po dialektnym dannym). *Sistema preverbov i poslelogov v iberijsko-kavkazskikh yazykah*. Cherkessk, 1983: 191 – 202.
10. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otделение, 1978.
11. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza. Yazykoznanie. III. Avarskij yazyk*. Tiflis, 1889.
12. Hajdakov S.M. Karakter funkcionirovaniya poslelogov, preverbov i mestnyh padezhej v dagestanskikh yazykah. *Sistema preverbov i poslelogov v iberijsko-kavkazskikh yazykah*. Cherkessk, 1983: 188 – 190.

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 81: 378

Makarova O.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Russian Language, East-Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: biltagur@mail.ru

Krasikova O.M., senior teacher, Department of Russian Language, East-Siberian State University of Technology and Management (Ulan-Ude, Russia), E-mail: kirsan2000@yandex.ru

THE DIFFICULTIES OF TEACHING MONGOLIAN STUDENTS TO RUSSIAN IMPACT AND INTONATION. The article is dedicated to a problem of teaching stress and intonation in the process of learning Russian as a foreign language to Mongolian students. The paper analyzes causes of difficulties in the formulation of stress and intonation in Russian words when teaching Mongolian students the Russian language. The article also analyzes the difficulties encountered by students when putting stress in unfamiliar words and intonation. The paper analyzes difficulties in observing stress and intonation in Russian words. The authors come to the conclusion that the Russian word stress of foreigners is absorbed, mainly, practically, i.e. gradually, in connection with the introduction of specific and limited lexical and grammatical material into the educational process, and above all through exercises and training in the use of this material in educational and speech practice.

Key words: methodology, Russian as foreign language, stress, intonation, sounds, practice, training, exercise.

О.Г. Макарова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. «Русский язык», Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ, E-mail: biltagur@mail.ru

О.М. Красикова, ст. преп. каф. «Русский язык», Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ, E-mail: kirsan2000@yandex.ru

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ И ИНТОНАЦИИ

Статья посвящена проблеме постановки ударения и интонации в процессе обучения русскому языку как иностранному в монгольской аудитории. В работе анализируются причины возникновения трудностей в постановке ударения и интонации в русских словах при обучении студентов-монголов русскому языку. В статье также проанализированы трудности, встречающиеся у студентов при постановке ударения в незнакомых словах и интонирования.

Авторы приходят к выводу, что русское словесное ударение иностранцами усваивается, главным образом, практически, т. е. постепенно, в связи с введением в учебный процесс конкретного и ограниченного лексического и грамматического материала, и прежде всего через упражнения и тренировку в использовании этого материала в учебной и речевой практике.

Ключевые слова: методика, русский язык как иностранный, ударение, интонация, звуки, практика, упражнение.

Словесное ударение в русском языке есть неотъемлемое средство звукового объединения слова в одно единое целое. От ударения, как основного средства фонетического оформления слова в целом, зависит правильность произношения слова, не только ударных, но и безударных слогов, в частности, характер чередований и степень редукции гласных. Во многих случаях ударение является также средством различения слов и в лексическом и в грамматическом плане (ср.: *сто'ящий – стоя'щий (унэтэй – зогсож байна), за'мок – замо'к (цоож-туежих), кру'жка – кружка' (аяган – тойрог), мука' – му'ка (зурил – зовлон), города' – го'рода (хотууд – хотын)*. М.П. Чеснокова в своей работе отмечает, что ударение осуществляется через ритмические модели, что произношение слова сочетается со звуками, наполняющими слова. Основой ритмики считается выделение ударного слога на фоне безударных [1].

Ударение выполняет главную роль в русском языке, так как при помощи ударения мы различаем слова или формы одного слова: *дома (им.п., мн.ч.) – дома (р.п., ед.ч.); кружки (им.п., мн.ч.) – кружки (р.п., ед.ч.) дорогой (им.прил.) – дорогой (им.сущ., тв.п.)*.

Однако усвоение монгольскими студентами словесного ударения в русском языке сопряжено, как известно, с большими трудностями, которые обусловлены как сложностью данного явления в самом русском языке, так и влиянием особенностей звукового строя родного языка студентов.

К основным трудностям усвоения русского словесного ударения в монгольскоязычной группе, впрочем, как и в других группах с иностранными студентами, относятся его разноместность и подвижность. Немалые трудности создает также наличие вариантов и других колебаний ударения (ср.: *творо'г – тво'рог (зуслангйн бяслаг), и'наче – ина'че (өөрөөр хэлбэл), де'вица – деви'ца (бүсгүй)*).

В монгольском языке ударение вызывало разногласия во все времена. В своей работе Ж.Б. Бадагаров обращает внимание на два мнения лингвистов-монголоведов по данному вопросу: 1) ударение падает на первый слог и 2) на последний слог [2]. Это характерно для всех монгольских языков (бурятский и калмыцкий). Носители монгольских языков склонны к мысли о том, что в словах монгольскоязычных народов ударение есть, и говорящие и слушающие способны воспринять его, определить его позицию в слове: 1) в слове, где имеются только краткие гласные, выделяется музыкальным или тоническим ударением последний закрытый слог, а если слово принимает какой-либо аффикс, ударение

переходит на него. Например: *бу'лзэе “кольцо” – булзэетнь [булзэет'нь]* кольцо в форме д.-м.п., личн. прит., 3 л. = его кольцо. 2) в слове с долгим гласным ударение падает на него, если долгих гласных несколько, то ударение смещается на первое. Также появляется второстепенное или побочное ударение на последнем слоге, возможно, для обозначения границы слова: *дуу ла,хад “когда поет”, т. е. в данном случае происходит сдвиг ударения на долгую гласную.*

Ударение можно определить как вершинообразующее выделение просодемы. Н.С. Трубецкой подтверждает, что «фонетически это выделение реализуется разными путями; с помощью экспираторного усиления. С помощью повышения высоты тона, с помощью удлинения, с помощью тщательной и энергичной артикуляции того или иного гласного или согласного» [3]. Русское словесное ударение отличается от монгольского и по своей фонетической природе. Так, если в русском языке «самое основное различие между ударным и безударными – это различие в длительности этих звуков» (2), то в монгольском ударный гласный удлиняется лишь в пределах длительности соответствующего краткого или долгого гласного, представляющих собой разные фонемы. С другой стороны, ударный слог в монгольском языке произносится со значительно меньшей силой голоса, чем в русском. Как отмечают, контрастность между ударным и безударными гласными в монгольском языке выражена не столь резко, как в русском.

Под влиянием указанных особенностей словесного ударения в родном языке в русском произношении студентов-монголов наблюдаются обычно такие недочеты, как недостаточно четкое выделение ударного слога в начале или середине слова и, наоборот, некоторое усиление и растягивание конечного безударного слога, особенно открытого, то есть слово произносится как бы со вторым, побочным ударением, например: *муже'ство*.

Фонетическими свойствами русского ударения обучающиеся в основной своей массе овладевают на курсах русского языка как иностранного. Поэтому на первом курсе вуза на первый план выдвигаются задачи практического овладения с одной стороны, местом и переходами словесного ударения и, с другой – чередованиями и редукцией безударных гласных.

В методическом плане основные трудности обучения русскому ударению иностранцев-монголов связаны с тем, что, во-первых, здесь невозможна специальная организация учебного материала, подлежащего усвоению: во-вторых, невозможно вооружить обучающихся четкими знаниями и умениями определять

место ударения и его движения, так как в большинстве случаев нельзя сформулировать правило перемещения ударения на основе формально-семантического отличительного признака. По общему мнению, в данном случае «нагромождение теоретического материала, а также обилие всевозможных схем и правил малоэффективны, наоборот они осложняют процесс обучения, который должен быть предельно конкретным...» [3].

В силу указанных трудностей лингвистического и методического планов, усвоение русского ударения у студентов-иностранцев происходит, главным образом, практически, т.е. постепенно, в связи с введением в учебный процесс конкретного и ограниченного лексического и грамматического материала, и прежде всего через упражнения и тренировку в использовании этого материала в учебной и речевой практике.

Итак, русское словесное ударение иностранцами усваивается, главным образом, практически, т.е. постепенно, в связи с введением в учебный процесс конкретного и ограниченного лексического и грамматического материала, и прежде всего через упражнения и тренировку в использовании этого материала в учебной и речевой практике.

При этом возможна и некоторая систематизация материала, которая бы облегчала бы запоминание места ударения и правил его перехода. В первую очередь следует выделять группы словосформ, имеющих отклонения от «нормальных» схем ударения и потому вызывающих частые ошибки в их произношении. Например, имена существительные женского рода с ударением, переходящим с окончания на основу в винительном падеже единственного числа (*ногу, руку, воду, гору* и т.д.); мужского рода с ударением, которое смещается с основы на окончание в предложном падеже единственного числа с предлогами *в* и *на* (*в шкафу, в углу, на луку, на берегу* и т.д.); глаголы с ударением на окончании в форме женского рода прошедшего времени (*брала, взяла, дала, подняла* и т.д.). Такой материал проще всего оформлять и предъявлять в виде справочных списков или таблиц при прохождении соответствующих словоформ и конструкций.

По глаголам эффективнее будет давать ряды словоформ, соотносимых по месту ударения, например: *понять – пойму, поймешь, понял, поняла, поняли, поняла; быть – не был, не было, не были, не была*.

В отдельных случаях, где это возможно и имеет смысл, могут быть сформулированы и более обобщенные правила по ударению для отдельных классов слов, например:

Имена существительные женского рода с безударным окончанием *-а, -я* склоняются с постоянным ударением на основе: *береза, буря, лужа*.

Имена прилагательные на *-ой* склоняются с постоянным ударением на окончании: *родной, молодой*.

И, конечно, всегда нужно обращать внимание студентов на такие пары словоформ, которые различаются лишь местом ударения, например: *берега – бе'рега, реки – ре'ки, смотрите – смотре'те, узнаю – узна'ю*. Если студент затрудняется в постановке ударения, легче будет сделать, если эти слова даны в контексте: *Я этого человека узнаю в любой одежде*. Би энэ хүнийг ямар ч хувцсанд таних болно. Я узнаю его и радуюсь. Би түүнийг танина, би баяртай байна.

Запоминанию места ударения в отдельных словоформах, в которых часто допускают ошибки, например в словах *алфавит, столяр, жалюзи, творог* и др. способствует и заучивание наизусть коротеньких стихов пословиц, поговорок, других устойчивых выражений и оборотов речи:

<i>Заучив весь алфавит, он имел усталый вид.</i>	<i>Красит стены нам маляр. Полки делает столяр</i>
<i>Солнце. Жарко. Привези Нам для окон жалюзи</i>	<i>Начинать чтоб пирог, Ты купи-ка творог!</i>

Важно также научить студентов справляться в отношении ударения в различных словарях и обозначать место ударения и его движение при записи слов в словарики, которые ведут они сами.

В целом, как правильно отмечают исследователи, усвоение русского ударения студентами-иностранцами требует систематической и настойчивой работы в продолжение всего периода обучения [6; 7].

Вторым фонетическим средством, объединяющим в одно целое фразу (предложение), является интонация. «Звучащая единица сообщения всегда интонационно оформлена» [4]. Различные свои функции в речи интонация выполняет обычно во взаимодействии с синтаксическим строением высказывания и его лексическим составом. Однако нередко интонация играет роль основного средства различения смысловых значений высказываний, например, сообщения и вопроса. Ср.: *Занятия' кончились* (хичээл дууссан.) – *Занятия*

кончились'? (хичээл дууссан?) Особенно велика роль интонации как средства выражения экспрессивно-модальной стороны речи.

«Искаженное интонирование русской речи осложняет процесс общения и препятствует восприятию информации не в меньшей степени, чем фонематические и грамматические отклонения» [5].

Многие ученые отмечают, что обучение интонации представляет собой один из наиболее сложных аспектов преподавания русского языка иностранцам и слабо разработано в методике. Трудности разработки методики обучения интонации русского языка иностранцам обусловлены, прежде всего, сложностью интонации как речевого явления, которое ещё недостаточно изучено и в лингвистическом плане, также отсутствием сопоставительных данных в русском и монгольском языках. Особенно трудна для овладения интонация живого общения, которая чрезвычайно субъективна, так как неразрывно связана с внутренним миром человека, с миром его мыслей и чувств, потому чрезвычайно подвижна, неуловима, неповторима, ее выразительные возможности неисчерпаемы.

При практическом обучении интонации студенты усваивают её основы попутно, в связи с введением определенных синтаксических структур, на материале конкретных речевых образцов и, главным образом, путем подражания правильным образцам, «с голоса» преподавателя. А успехи обучения будут зависеть в основном, от степени музыкального слуха и способностей к имитации каждого студента в отдельности.

Как следует из сказанного об особенностях практического обучения интонации, здесь решающее значение имеет предъявление правильных и достаточно чётких образцов, как самим учителем, так особенно с помощью различных фонограмм, обеспечивающих постоянство звучания при многократном их повторении. Большое значение для самоконтроля и самокоррекции обучающихся (разумеется, под руководством преподавателя) имеет прослушивание аудиозаписи речи самих учащихся. Известную помощь, наряду с образцами и возможными пояснениями, оказывают и различные графические обозначения элементов интонации – движения тона, пауз, фразовых и логических ударений. Следует отметить, что для усвоения интонации живой речи наиболее эффективны упражнения в проработке диалога – в прослушивании и анализе, чтении и воспроизведении готовых диалогов, в разыгрывании диалогов по образцу, на заданную тему и ситуацию, на основе инсценировки; также в выразительном чтении и заучивании небольших текстов, особенно юмористического характера.

Методика практического обучения русской интонации студентам-иностранцам предъявляет большие требования к самому преподавателю. Дело в том, что студент больше всего подражает преподавателю. Обучающий должен хорошо знать основы теории русской интонации, в частности, разбираться в основных правилах синтагматического членения фразы, особенностях пяти интонационных конструкций (ИК) и их употреблении в речи, уметь предъявлять правильные образцы, давать нужные пояснения, замечать недочеты и ошибки в интонировании учащихся, тактично и умело поправлять их. В русском языке выделяется семь типов интонационных конструкций. Эти интонационные конструкции служат важнейшим средством различения смысла звучащих предложений [8].

Но на первых занятиях обычно предлагается 5 типов интонационных конструкций (далее в примерах типы ИК обозначены соответствующими индексами). В русском языке они встречаются наиболее часто в текстах монологического и диалогического характера.

Можно предложить студентам упражнения подобного типа:

1. *Прочитайте фразы на монгольском, затем на русском языке. Сравните интонации*

- Тэр хэрхэн бүжиглэж байсан?	- Тэр хэрхэн бүжиглэж байсан?
- Ка ² к он танцует?	- Ка ² к он танцует!
- өнөөдөр хэр хүйтэн байна!	- Ка ² к? холодно ³ сегодня?
- Ка ² к холодно сегодня!	- Тепло ³ , как лето ⁵ м! = Ка ² к летом!
- өнөөдөр хэр хүйтэн байна!	- намар шиг хүйтэн
- Ка ² к? Хо ³ дно сегодня?	- Хо ³ дно, как о ⁵ сенью! = Ка ² к осенью!

2. *Слушайте, а затем читайте с диктором, соблюдая интонации в русских предложениях.*

- Түүний ажил гэж юу вэ?	- Түүний ажил гэж юу вэ?
- Кака ² я у него работа?	- Кака ² я у него работа!
- Тэр бол химич	- Тийм ээ маш сонирхолтой юм!
- Он хи ¹ мик.	- Да ² ! О ² чень интересная!
- Өнөөдөр ямар амралт вэ?	- Ямар өдөр байна
- Како ² й сегодня праздник?	- Како ² й сегодня день!
- Өнөөдөр бол Христийн мэндэлсний баяр	- Тийм хавар шиг
- Сегодня ро ¹ ждество.	- Да ² ! Ка ² к весной!

3. Читайте самостоятельно, соблюдая интонацию.

- Түүний нүд нь юу вэ?	- Түүний нүд нь юу вэ?
- Каки ^е у нее глаза?	- Каки ^е у нее глаза!
- Бо ³ льшие и голу ¹ бие.	- Тиймээ, маш сайхан
- Том ба хөх	- Да ² ! О ² чень красивые!
- Тэр хэрхэн тоглох вэ?	- Тэр хэрхэн тоглох вэ?
- Ка ² к он играет?	- Ка ² к он играет!
- Ло ¹ вко.	- Это наш будущий чемпио ² н!
- бэрхээр	- бидний ирээдүйн аварга
- Өглөө нь хэр дулаахан бэ?	- Өглөө хэрхэн хүйтэн байсан бэ?
- Ка ² к, тепло ³ было утром?	- Ка ² к, хо ³ лодно было утром?
- дулаан	- Үгүй ээ, өглөө дулаарлаа
- Тепло ¹ .	- Не ¹ т, утром было тепло ¹ .

Библиографический список

1. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М.П. Чеснокова. 2 изд., перераб. Москва: МАДИ, 2015.
2. Бадагаров Ж.Б. О типах словесного ударения в монгольских языках. *Oriental Studies*. 2017. Available at: <https://doi.org/10.22162/2075-7794-2017-34-6-111-116>
3. Трубецкий Н.С. Основы фонологии. Под редакцией С.Д. Кацнельсона 2-е изд. Москва: Аспект Пресс, 2000.
4. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. 4-е изд., испр. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация. Учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев. Москва: Русский язык, 1986.
6. Лебединский С.И., Гербиц Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Москва, 2011.
7. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. Том II. Синтаксис, Москва: Наука, 1980.
8. Брызгунова Е.А. Интонация. Русская грамматика. Главный редактор Н.Ю. Шведова. Москва: Наука, 1980; Т. I: 96 – 122.

References

1. Metodika predpovaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie. M.P. Chesnokova. 2 izd., pererab. Moskva: MADI, 2015.
2. Badagarov Zh.B. O tipah slovesnogo udareniya v mongol'skih yazykah. *Oriental Studies*. 2017. Available at: <https://doi.org/10.22162/2075-7794-2017-34-6-111-116>
3. Trubeckoj N.S. Osnovy fonologii. Pod redakciej S.D. Kacnel'sona 2-e izd. Moskva: Aspekt Press, 2000.
4. Bondarko L.V., Verbitskaya L.A., Gordina M.V. Osnovy obschej fonetiki. 4-e izd., ispr. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
5. Lebedeva Yu.G. Zvuki, udarenie, intonaciya. Uchebnoe posobie po fonetike russkogo yazyka dlya inostrancev. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
6. Lebedinskij S.I., Gerbic L.F. Metodika predpovaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoe posobie. Moskva, 2011.
7. Shvedova N.Yu. Russkaya grammatika. Tom II. Sintaksis, Moskva: Nauka, 1980.
8. Bryzgunova E.A. Intonaciya. Russkaya grammatika. Glavnyj redaktor N.Yu. Shvedova. Moskva: Nauka, 1980; T. I: 96 – 122.

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 811

Milovanova M.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: mv_milovanova@volsu.ru
 Terentyeva E.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: ev_terentyeva@volsu.ru
 Chubaj S.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: sa_chubaj@volsu.ru

DISCOURSE DESIGN OF LOCAL PATRIOTISM OF THE PRESENT: EMOTIONAL BALANCE OF COMMUNICATIVE-TEXT ENVIRONMENT. The article is a study of emotional balance of a communicative-textual environment of regional media in the context of constructing an image of the present as a way of manifestation of local patriotism. In describing the emotional balance of the communicative-textual environment, the following parameters were used in the work: the characteristic of using evaluative definitions to hyper-names of objects of re-actualization (present, modernity) and to the basic toponyms of the area; the ratio of emotogenic semantic elements associated with a positive or negative impact on the addressee; realization of different types of emotional tonality. The authors have established signs of violation of emotional balance of the communicative-textual environment. The imbalance is manifested in the dominant formation of the opposite value attitude to the modern image of the region's regional media of different status. A tendency has also been established to correct the emotional imbalance of the communicative-textual environment under study, which is manifested in a shift in the communicative focus by the region's "growth drivers" that objectively occur.

Key words: regional mass media, communicative-text environment, emotional balance, local patriotism, subject of patriotism, object of patriotism, image of present.

M.B. Милованова, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: mv_milovanova@volsu.ru
 Е.В. Терентьева, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет г. Волгоград, E-mail: ev_terentyeva@volsu.ru
 С.А. Чубай, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет г. Волгоград, E-mail: sa_chubaj@volsu.ru

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА НАСТОЯЩЕГО: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ БАЛАНС КОММУНИКАТИВНО-ТЕКСТОВОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена изучению эмоционального баланса коммуникативно-текстовой среды региональных СМИ в контексте конструирования образа настоящего как способа проявления локального патриотизма. При описании эмоционального баланса коммуникативно-текстовой среды в работе использованы следующие параметры: характеристика использования оценочных определений к гиперонимам объектов реактуализации (настоящее, современность) и к базовым топонимам области; соотношение эмоциогенных смысловых элементов, сопряженных с позитивным или негативным воздействием на адресата; реализация разных типов эмоциональной тональности. Авторами установлены признаки нарушения эмоционального баланса коммуникативно-текстовой среды. Несбалансированность проявляется в доминирующем формировании противоположного ценностного отношения к современному образу региона региональных СМИ разного статуса. Установлена также тенденция к корректировке эмоционального дисбаланса исследуемой коммуникативно-текстовой среды, проявляющейся в смещении коммуникативного фокуса на объективно имеющие место «драйверы роста» региона.

Ключевые слова: региональные СМИ, коммуникативно-текстовая среда, эмоциональный баланс, локальный патриотизм, субъект патриотизма, объект патриотизма, образ настоящего.

Локальный патриотизм как возникающее в результате социального взаимодействия отношение территориально детерминированных субъекта и объекта патриотизма, может быть исследован в качестве дискурсивной формации. Субъект локального патриотизма представляет собой различные социальные образования (индивиды, социальные общности различной степени устойчивости и социальные институты) [1]. Объект локального патриотизма – это место постоянного проживания и/или (чаще) малая родина группы индивидов как совокупность элементов природной и социальной среды.

Актуальность исследования локального патриотизма объясняется его большим потенциалом в формировании региональной идентичности и солидарности, а также его определяющей ролью в противодействии деструктивным индивидуалистическим, эгоистическим интересам [2; 3; 4]. Кроме того, актуальность работы обусловлена слабой изученностью проблем дискурсивного конструирования социальной категории локального патриотизма на материале региональных СМИ.

Основополагающими в исследовании стали принципы экологичности жизнедеятельности человека в коммуникативно-текстовой среде [5]. Экологичность коммуникативно-текстовой среды конструирования локального патриотизма настоящего рассматривается с точки зрения параметрических характеристик информационного, концептуального и эмоционального баланса [6] патриотически ориентированного дискурса региональных СМИ [7].

Прошлое, настоящее, будущее России и её отдельных регионов как объект патриотизма представляет собой сложное системное образование с широким диапазоном его проявлений.

Материалом для анализа послужили областные, городские, районные издания, адресованные массовому читателю либо отдельным группам населения. К плану настоящего мы условно относим период с 2016 по 2018 год.

Как показал осуществлённый ранее анализ региональных изданий, формирующий образ объекта локального патриотизма, однозначная корреляция между статусом регионального издания и количеством сообщений о настоящем отсутствует. Вместе с тем мы отмечаем дифференциацию региональных средств массовой информации по характеру соотношения эмоциональных смысловых элементов, сопряженных с позитивным или негативным воздействием на адресата. Так, издания, имеющие статус официальных органов властных структур или поддерживающие политику власти, при формировании образа региона чаще демонстрируют положительные оценки настоящего, в то время как издания, позиционирующие себя независимыми, обнаруживают преимущественно критический взгляд на современное состояние Волгограда и области. К первой группе СМИ мы относим такие издания, как «Волгоградская правда», «Городские вести», «Комсомольская правда – Волгоград», «Вечерний Волгоград», «Волжская правда», «Родной город», «Крестьянская жизнь», ко второй – «Интер», «Областные вести», а также интернет-издания «Город героев», «Кривое зеркало» и др.

Эмоциональный баланс коммуникативно-текстовой среды формирования локального патриотизма настоящего в региональных СМИ Волгоградской области описывается с помощью следующих параметров:

- характеристика использования оценочных определений к гиперонимам объектов реактуализации (настоящее, современность) и к базовым топонимам области;
- соотношение эмоциональных смысловых элементов, сопряженных с позитивным или негативным воздействием на адресата;
- реализация разных типов эмоциональной тональности.

Результаты и их обсуждение

Анализ эмоционального баланса коммуникативно-текстовой среды предполагает ряд исследовательских процедур, среди которых важное место занимает рассмотрение функционирования гиперонимических номинаций объектов при дискурсивном конструировании локального патриотизма (номинации «настоящее») и базовых (ядерных) топонимов (Волгоград, Волгоградская область, Волжский и т.д.).

Номинация «настоящее» в анализируемых текстах региональных СМИ отражена единичными случаями, оценочные атрибуты к данной номинации не зафиксированы. Данное обстоятельство объясняется, на наш взгляд, тем, что адресант стремится избежать предъявления массовому адресату (потенциальному субъекту локального патриотизма) готовой или прямой положительной оценки настоящего из-за опасения вызвать острую негативную реакцию, поскольку широкая читательская аудитория пока еще критично относится к положительному образу региона в настоящем. Дело в том, что в последнее десятилетие Волгоградская область в СМИ не раз характеризовалась как регион с признаками депрессивности, что создавало почву для проявления негативных настроений среди жителей области и появления в некоторых СМИ рубрик типа «Сбежавшие из Волгограда», а также серий критических статей о настоящем областного центра. В таких публикациях перемены к лучшему не получали положительной оценки, например: «*Современный город-миллионник, город на Волге – Волгоград нередко попадает на последние строчки общероссийских антирейтингов. При этом объекты благоустройства, транспортные, инфраструктуры, созданные или построенные в наши дни в городе, вряд ли могут заслужить оценку самые-самые. Зато Волгоград еще может гордиться тем, что было создано в прошлом столетии и уцелело сейчас*» [Кривое зеркало, 17.11.2018 г.]. Как видно из приведенного фрагмента текста, автор связывает гордость за Волгоград исключительно с прошлым и не готов положительно оценить факты из настоящего.

Косвенным доказательством справедливости высказанного нами тезиса о стремлении избежать негативной реакции читателей на положительную оценку настоящего региона могут служить публикации о Волгограде в неофициальных социальных СМИ, построенные на противопоставлении «великое прошлое – позорное настоящее» и получающие поддержку этого тезиса в многочисленных комментариях. Мы не склонны относить подобные публикации и комментарии к проявлению локального антипатриотизма. Поясним свою позицию. Как представляется, при рассмотрении образа родины в российских СМИ необходимо учитывать особенности менталитета россиян, у которых отмечается широкая распространенность феномена двоемыслия, проявляющегося в одновременном господстве в сознании нескольких (обычно двух противоположных) подходов к оценке наиболее важных проблем [8, с. 55]. Скорее, подобные публикации могут быть рассмотрены как отражение любви к родине через отрицание негативных явлений в ее настоящем и как своеобразный патриотический призыв изменить ситуацию, однако официальные СМИ стараются избегать проявления локального патриотизма в такой форме. Следовательно, значимыми признаками эмоционального баланса изучаемой коммуникативно-текстовой среды являются нулевое проявление эмоциональной оценки формируемой общей картины настоящего региона.

Другим важным фактором с точки зрения анализа соблюдения эмоционального баланса являются особенности функционирования базовых (ядерных) топонимов (Волгоград, Волжский, Камышин, Калач-на-Дону, Урюпинск, Михайловка).

Топонимы, называющие областной и районные центры, другие административные субъекты, регулярно отмечаются в публикациях региональных СМИ, формирующих образ настоящего Волгоградской области. При этом топонимы отличаются разной употребительностью, что указывает на различную роль данных административных субъектов при характеристике настоящего региона: чаще встречаются топонимы Волгоград, Волжский, Камышин, менее частотны Калач-на-Дону, Михайловка, Серафимович и др.

Обратимся к оценочным характеристикам базового топонима Волгоград. В текстах региональных СМИ данный топоним получает различные определения, имеющие общую отрицательную семантику: *грязный, пыльный, неухоженный, бедный, худший, застрявший в 90-х годах, архаичный, депрессивный, неблагоприятный, захолустный, серый, унылый, бездорожный, криминальный, неприспособленный для жизни, провинциальный, некомфортный, недоброжелательный к инвалидам и животным*. Приведем типовые контексты из СМИ: *Областной центр можно считать самым грязным городом-миллионником России. Напомним, ранее Волгоград был признан самым некомфортным для жизни городом на основе опроса местных резидентов* [Новости Волгограда, 07.10.17]; *Волгоград признан одним из самых грязных городов России. По мнению экспертов, хуже с чистотой обстоят дела только в Махачкале* [V1, г. 10.10.17]; *Волгоград признали самым некомфортным городом для жизни в России* [Город героев, 12.07.17]; *Засохший каркас некомфортного Волгограда* [V.N1, 08.09.17]; *Волгоград признали худшим городом России* [Блокнот, 12.07.17]; *Волгоград признан одним из самых бедных городов-миллионников России* [Интер, 04.04.17]. Кроме того, в региональные издания могут проникать отдельные метафорические наименования Волгограда с негативной оценкой, характерные для социальных СМИ: *город-аутсайдер, депрессивное пятно на карте России, столица пыли России*.

Положительные атрибуты при топониме Волгоград обнаруживают меньшее разнообразие. Топоним Волгоград регулярно используется с определениями, характеризующими официальный статус областного центра: *город-герой Волгоград, город-миллионник*. Среди определений с положительной оценкой встречаются номинации *крупный, обновленный, современный*. В публикациях, формирующих образ патриотизма в плане настоящего, зафиксировано определение топонима Волгоград – *комфортный*, например: *Комфортный город: Волгоград* [Комсомольская правда – Волгоград, 07.04.18]. При этом следует отметить, что в некоторых публикациях обнаруживается двояственная оценка топонима Волгоград. Приведем примеры, иллюстрирующие, как непрямая положительная оценка топонима Волгоград, представленная в сильной позиции текста, меняется на отрицательную оценку по мере прочтения заголовка, что в целом придаёт заголовку иронично-двузначный оттенок: *Волгоград не вошел в 10-ку самых грязных городов страны. Он одиннадцатый* [Кривое Зеркало, 16.11.18]; *Аналитики назвали самый комфортный для жизни город мира (и это не Волгоград)* [Новости Волгограда, 14.08.18].

В публикациях региональных СМИ, обращающихся к формированию образа настоящего региона, зафиксированы определения с положительной семантикой обновления, согласующиеся с выявленными нами практиками формирования позитивного образа настоящего малой родины (практикой трансформации образа региона в привлекательный для жизни, формирования позитивного имиджа региона, трансформации образа региона в привлекательный через позитивные перемены глазами жителей). Как было установлено, положительный образ малой родины в настоящем формируется обращением к таким тематическим областям, как благоустройство и комплексное развитие территорий, создание комфортной среды, развитие социальной инфраструктуры, строительство дорог, жилья, социальных объектов [9]. В связи с этим в региональных СМИ отмечаются определения, имеющие динамический компонент в семантике, актуализирующий направление движения положения вещей от негативного к позитивному: *меняю-*

щийся регион, обновленный Волгоград, обновленный Волжский, обновленный Самарский развезд.

Таким образом, в региональных СМИ намечается тенденция к постепенному переключению в сознании адресата оценок настоящего региона с «-» и «+/-» на «+», внедрению в сознание читателей представления о «драйверах роста»: грязный, пыльный, неухоженный → обновленный, благоустроенный; некомфортный, недоброжелательный, не для жизни → комфортный; застрявший в 90-х → меняющийся, идущий в ногу со временем. Подтвердим данное утверждение типовыми примерами заголовков публикаций региональных СМИ, в которых отражаются положительные оценки: *Эксперт: «Жители Волгоградской области видят, как преобразуется внешний облик их поселков»* [Крестьянская жизнь, 01.06.17], *Три года позитивных перемен* [Крестьянская жизнь, 28.09.17], *Теперь мы идем в ногу со временем!* [Родной город, 03.01.17], *Жители региона: «Наконец-то! Такие перемены только радуют»* [Родной город, 04.07.17].

Следующим фактором, характеризующим эмоциональный баланс коммуникативно-текстовой среды, является представление позитивно воздействующих эмоциогенных ситуаций и событий. В анализируемом материале региональные СМИ, относящиеся к выделенной нами первой группе, регулярно демонстрируют позитивно воздействующие эмоциогенные ситуации. Рассмотрим типовой пример: *Родной город знаменитого летчика – Камышин, который стал центром празднования, кардинально преобразился. На средства областного гранта была приведена в порядок центральная площадь, не видевшая ремонта 40 лет, обновлены зеленые зоны, установлены современные световые опоры и 200 энергоэкономичных светильников, а для обеспечения безопасности горожан – видеокамеры. Преобразились и отдаленные микрорайоны. На средства грантов ТОСы озеленили дворы, обустроили тротуары, детские и спортивные площадки* [Крестьянская жизнь, 11.01.17].

В приведенном фрагменте текста можно отметить преобладание «положительно заряженных» номинативных единиц, обозначающих эмоциогенные фрагменты формируемой картины обновленного настоящего: *кардинально преобразился, приведена в порядок, обновлены, зеленые зоны, установлены, современные, энергоэкономичных, безопасность, преобразились, озеленили, обустроили*. Вместе с тем присутствуют и единичные «отрицательно заряженные» номинативные единицы (*не видевшая ремонта 40 лет*), призванные подчеркнуть значимость перемен к лучшему. При этом необходимо отметить, что среди лексических единиц с общей положительной семантикой доминируют глаголы и отглагольные образования, что создает динамическую картину позитивно оцениваемого настоящего на фоне отрицательно окрашенного недалекого постсоветского прошлого.

Релевантным признаком СМИ на фоне медиатизации разных сфер жизни является рост публичной субъективности. В этой связи для описания эмоционального баланса текстовой среды формирования локального патриотизма настоящего представляется важным охарактеризовать эмоциональную тональность публикации региональных СМИ в плане выраженности «Я» автора сообщения и специфики организации воздействия на адресата. В работе выделяются следующие типы эмоциональной тональности: эгоцентрическая, объектная, адресатоцентрическая [10].

Тональность эгоцентрического типа предполагает акцентирование авторского «Я», эксплицитное предъявление автором собственных прямых оценок, мнения. Ярким примером реализации эгоцентрической тональности может служить публикация о настоящем Волгограда *«Люблю Волгоград»*, в которой фотографии узнаваемых городских зданий снабжены краткими подписями, не лишёнными иронической окраски и представляющими собой стилизацию диалога: *Нью-Йорк? Нет. Волгоград, БЦ. Дубай, ОАЭ? Нет. Волгоград, Волжские паруса. Питер? Нет. Волгоград, Казачий театр. Пакистан? Нет, Волгоград, Тракторный. В каком прекрасном городе мы все-таки живем...* [Блокнот, 10.02.2017].

В приведенном примере положительная эгоцентрическая оценка города автором текста представлена в заголовке, оформленном определенно-личным предложением. В тексте положительная авторская оценка поддерживается сравнением Волгограда с городами, вызывающими в сознании читателя однозначные и стереотипно положительные оценки (Нью-Йорк, Дубай, Питер). При этом текст завершается сравнением города со страной в Южной Азии, которая вызывает негативные ассоциации у читателя (страна сравнивается с полуразрушенным зданием в поселке Тракторный в Волгограде). Последнее предложение в тексте, представляющее собой авторский эмоциональный вывод, в котором он солидаризируется с читателями, завершается многоточием. Отметим, что постановка многоточия допускает двусмысленное прочтение данного предложения с точки зрения положительной либо отрицательной оценки. Читатель, как представляется, сам должен выбрать подходящий для себя вариант вывода: *все-таки прекрасном* (положительная оценка) или *все-таки живем* (отрицательная оценка). Таким образом, мы вновь наблюдаем совмещение позитивной и негативной оценок объекта локального патриотизма в плане настоящего.

Приведем пример реализации в региональных СМИ тональности объектного типа, характеризующейся воздействием на адресата через соотнесение оценки с этическими нормами, общепринятыми ценностями, моральными принципами, доминирующими представлениями и мнениями, традициями, что задает спектр формируемого ценностного отношения положительных стереотипных представлений о городе: *Работа по преобразению города будет продолжаться*

и у горожан будет еще много поводов оценить ее результаты [Новые известия, 19.06.18]. Примерами реализации тональности объектного типа можно считать публикации, в которых представлены сведения о лидирующих позициях региона в различных областях: *Волгоградская область вошла в пятерку самых событийных регионов России* [Крестьянская жизнь, 10.04.17]; *Волгоградскую область признали «самым читающим регионом»* [Крестьянская жизнь, 17.11.18]; *Волгоград вошел в десятку лучших городов для семейного отдыха* [РГ, 10.03.17]; *Волгоградская область вошла в десятку лидеров акции «Вода России – 2017»*, заняв восьмое место [Крестьянская жизнь, 27.10.17]; *Волгоград занимает восьмое место по развитию спорта в России* [Крестьянская жизнь, 20.11.18]; *Волгоградская область вошла в десятку «наименее пьющих» регионов России* [Родной город, 28.11.17]; *Волгоградская область – в лидерах по расселению людей из аварийного жилья* [Родной город, 10.05.17]; *Волгоград попал в топ-10 самых посещаемых туристических городов России* [Родной город, 28.08.18]; *Волгоград стал одним из популярных направлений в москвичей* [Родной город, 25.09.18]; *Волгоградский регион признан одним из лучших в стране по сбору тепличных овощей* [Крестьянская жизнь, 05.05.17].

Адресатоцентрическая тональность, представленная также в исследуемых текстах, базируется на активном использовании приемов диалогизации, идентификации адресата с адресатом, что обуславливает употребление обращений, инклюзивных местоимений, риторических вопросов, призывов, лексических единиц с оценочной семантикой, единиц, описывающих эмоциональную сферу человека. Так, в приведенном ниже фрагменте текста утверждается проявление у волгоградцев гордости за свой город, содержится убеждение в том, что сделать Волгоград «хорошим» городом вполне возможно: *В волгоградцах просыпается гордость за свой дом. Чего это вдруг – не может Волгоград быть хорошим? Может, ещё как может!!! ... Можно из Волгограда сделать конфетку. Если брат и делать* [V1, 27.07.18]. Позитивная оценка настоящего в приведенном фрагменте текста создается с помощью использования лексических единиц с общей положительной семантикой, модальных глаголов. Эмоциональность тексту придают восклицательные предложения, повторы, вопросно-ответные и парцелированные конструкции.

Адресатоцентрическая тональность включает апелляцию к индивидуальному опыту адресата (преимущественно, эмоциональному), что обуславливает использование экспрессивной лексики, инклюзивных местоимений, например: *Клавдия Иванова ответила, что любит Волгоград и очень рада позитивным изменениям в городе. – Наш город в хорошем смысле проснулся, встрепенулся во время чемпионата. ... Вообще хочется сказать, что город меняется, развивается: новые дороги, электрички до аэропорта, обновленный вокзал – все это для нас, жителей* [Волгоградская правда, 07.09.2018].

Заключение

Эмоциональный баланс как один из параметров экологичности коммуникативно-текстовой среды конструирования локального патриотизма настоящего в региональных СМИ Волгоградской области характеризуется совокупностью признаков, релевантных для формирования у субъекта локального патриотизма патриотического сознания и отношения, а также определяющих особенности воздействия, прежде всего, на эмоциональную сферу адресата.

В ходе проведенного анализа коммуникативно-текстовой среды конструирования локального патриотизма настоящего в региональных СМИ были установлены признаки нарушения эмоционального баланса данной среды.

Несбалансированность проявляется в доминирующем формировании противоположного ценностного отношения к современному образу региона региональных СМИ разного статуса, что свидетельствует о ярко выраженной селективности и определяемой политической изданий фокусности при предъявлении фактов и их оценки потенциальному субъекту локального патриотизма. Так, издания, имеющие статус официальных органов властных структур или поддерживающие политику власти, при формировании образа настоящего региона чаще демонстрируют положительные оценки настоящего, в то время как издания, позиционирующие себя независимыми, обнаруживают преимущественно критический взгляд на современное состояние Волгограда и области. Имеет место дисбаланс в предъявлении разнонаправленных векторов оценок по отношению к разным пластам прошлого: было плохо (недавно) → стало лучше (официальные СМИ), было хорошо (давно) → стало плохо (сейчас) (независимые СМИ).

Следующим параметром, указывающим на несбалансированность исследуемой коммуникативно-текстовой среды, является специфика предъявления эмоциогенных смысловых элементов, сопряженных с позитивным или негативным воздействием на адресата при дискурсивном конструировании локального патриотизма настоящего. Во-первых, на фоне преимущественно негативной оценки недавнего постсоветского прошлого региона соответствующее коммуникативно-текстовое пространство отличается низкой частотностью предъявления потенциальному субъекту локального патриотизма прямой готовой оценки современной картины области. Как правило, в региональных СМИ оценочное определение при номинации «настоящее» отсутствует, что свидетельствует об отказе адресанта от инициации разделения массовым адресатом предположенного ценностного отношения к целостному, обобщенному образу современности, о преобладающем формировании ценностного отношения к каждому медиасобытию в отдельности. Функционирование базового топонима (Волгоград), напротив,

характеризуется преимущественным сопровождением оценочными единицами; адресату предъявляется готовая, а именно, доминирующая негативная оценка областного центра. Во-вторых, наблюдается насыщенность сообщений СМИ разного статуса диаметрально противоположными эмоциогенными смысловыми элементами, что не может способствовать формированию устойчивого ценностного отношения, а, следовательно, патриотического сознания, отношения и мотивов патриотической деятельности. При этом динамизм, акцентирование изменений при описании эмоциогенных ситуаций выступает средством конструирования положительного образа настоящего региона.

Специфику воздействия на эмоциональную сферу адресата определяет коррелирующее со статусом СМИ присутствие в текстах разных типов эмоциональной тональности: эгоцентрической, объектной, адресатоцентрической. В официальных изданиях преобладает эмоциональная тональность объектного и адресатоцентрического типов, при незначительном присутствии эгоцентрической эмоциональной тональности. Таким образом, воздействие носит, большей частью, не прямой характер, базируясь на апелляции к коллективному этическому опыту при идентификации адресанта с широким адресатом. В так называемых

независимых изданиях доминирует реализация эгоцентрической и адресатоцентрической тональности, то есть акцентирование публичной субъективности, диалогизация как средство превращения адресата в партнера взаимодействия и взаимовлияния.

С другой стороны, следует также отметить тенденцию к корректировке описанного эмоционального дисбаланса исследуемой коммуникативно-текстовой среды, проявляющуюся в смещении коммуникативного фокуса в публикациях региональных СМИ на объективно имеющие место «драйверы роста», свидетельствующие о стремлении отказаться от однозначно негативной презентации современного образа региона, а также тенденцию к установке на формирование имиджа перспективного региона, региона «с будущим».

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-412-340002 «Социальная категория локального патриотизма в текстах региональных СМИ».

Библиографический список

1. Трифонов Ю.Н. К вопросу о патриотизме как субъект-объектном отношении. *Вестник Тамбовского государственного университета*. 1996. Серия: Гуманитарные науки; 2: 87 – 90.
2. Jelacic I. The Typographers' Community of Fiume: Combining a Spirit of Collegiality, Class Identity, Local Patriotism, Socialism, and Nationalism(s). *Austrian history yearbook*. 2018; 49: 73 – 86.
3. Morrison F. A transfiguration of my local patriotism. *Westerly*. 2017; 2(62): 87 – 101.
4. Volkov Yu.G., Vereshchagina A.V., Lubsy A.V. Patriotism in Local Communities Of The South Russia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; 8(9): 143 – 151.
5. Шамне Н.Л., Шовгенин А.Н. Теоретические основы построения алгоритма эколлингвистического мониторинга. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2010. Серия 2: Языкознание; 2(12): 153 – 161.
6. Ионова С.В. Модальные характеристики текстов региональных СМИ. *Язык региона: Лексика. Грамматика. Функциональное пространство*. Волгоград. 2009: 225 – 239.
7. Ребрина Л.Н. Формирование локального патриотизма прошлого: информационный баланс коммуникативно-текстовой среды. *Научный диалог*. 2019; 2: 49 – 64.
8. Милованова М.В., Терентьева Е.В. Тактическая организация стратегии убеждения при формировании негативного образа прошлого в современных российских СМИ. *Научный диалог*. 2016; 6 (54): 54 – 66.
9. Милованова М.В., Терентьева Е.В. Образ настоящего в свете категории локального патриотизма: анализ информационного баланса коммуникативно-текстовой среды СМИ Волгоградской области. *Научный диалог*. 2019; № 4: 83 – 98.
10. Ионова С.В. *Эмотивность текста как лингвистическая проблема*. Диссертация ... кандидата филологических наук. 1998.

References

1. Trifonov Yu.N. K voprosu o patriotizme kak sub'ekt-ob'ektnom otnoshenii. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1996. Seriya: Gumanitarnye nauki; 2: 87 – 90.
2. Jelacic I. The Typographers' Community of Fiume: Combining a Spirit of Collegiality, Class Identity, Local Patriotism, Socialism, and Nationalism(s). *Austrian history yearbook*. 2018; 49: 73 – 86.
3. Morrison F. A transfiguration of my local patriotism. *Westerly*. 2017; 2(62): 87 – 101.
4. Volkov Yu.G., Vereshchagina A.V., Lubsy A.V. Patriotism in Local Communities Of The South Russia. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; 8(9): 143 – 151.
5. Shamne N.L., Shovgenin A.N. Teoreticheskiye osnovy postroeniya algoritma "ekolingvisticheskogo monitoringa". *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. Seriya 2: Yazykoznanie; 2(12): 153 – 161.
6. Ionova S.V. Modal'nye harakteristiki tekstov regional'nyh SMI. *Yazyk regiona: Leksika. Grammatika. Funktsional'noe prostranstvo*. Volgograd. 2009: 225 – 239.
7. Rebrina L.N. Formirovaniye lokal'nogo patriotizma proshlogo: informatsionnyy balans kommunikativno-tekstovoy sredy. *Nauchnyy dialog*. 2019; 2: 49 – 64.
8. Milovanova M.V., Terent'eva E.V. Takticheskaya organizatsiya strategii ubezhdeniya pri formirovani negatsivnogo obraza proshlogo v sovremennyh rossijskikh SMI. *Nauchnyy dialog*. 2016; 6 (54): 54 – 66.
9. Milovanova M.V., Terent'eva E.V. Obraz nastoyaschego v svete kategorii lokal'nogo patriotizma: analiz informatsionnogo balansa kommunikativno-tekstovoy sredy SMI Volgogradskoy oblasti. *Nauchnyy dialog*. 2019; № 4: 83 – 98.
10. Ionova S.V. *Emotivnost' teksta kak lingvisticheskaya problema*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. 1998.

Статья поступила в редакцию 26.04.19

УДК 82.01/09

Myshyakova N.M., Cand. of Sciences (Philology), Doctor of Arts, Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru

Grebennikov S.N., postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: s-grebennikov@mail.ru

CULTURAL ASPECTS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION. The article deals with changes in the system of higher professional education. With the downgrading of humanities and its inability to influence social development the system of higher education is in the crisis-hit. Together with the methods of gamification and interactive technologies, which tend to enhance the learning process, the method of cultural broadening of the subject field can also be used. The article offers some guidance that enables to foster sociocultural context in the teaching of literary courses: introduction to cultural studies as the discipline in the basic course curriculum, topic synchronized teaching based on the sociocultural approach, special courses on "Mythology" and "The Art of a Book" added to the basic course curriculum. Such courses can provide students with basic knowledge of the storage and of the transferring of knowledge in history and in culture.

Key words: higher professional education, literary education, literature in system of culture.

Н.М. Мышьякова, канд. филол. наук, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru

С.Н. Гребенников, аспирант, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: s-grebennikov@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются изменения, происходящие в системе высшего профессионального образования. В условиях понижения статуса гуманитаристики и утраты гуманитарными науками возможности влиять на развитие общества система высшего образования переживает тяжелейший кризис. Наряду с игровыми, интерактивными технологиями, призванными активизировать учебный процесс, может быть использован прием культурологического расшире-

ния предметного поля изучаемых дисциплин. Предлагаются рекомендации, направленные на увеличение доли социокультурного контекста в преподавании литературоведческих курсов: введение культурологических дисциплин в базовую часть учебных планов; тематическая синхронизация гуманитарных дисциплин на основе социокультурного контекста; добавление в систему филологического образования дисциплин «Мифология», «Искусство книги», изучающих истоки культуры и универсальный способ хранения и передачи знаний.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, литературоведческое образование, литература в системе культуры.

Общий кризис гуманитаристики очевиден. Ликвидированные институты, факультеты, кафедры ясно свидетельствуют о драматичной и позорной невосприимчивости гуманитарных знаний и гуманитарной культуры. Ориентация на практику, опыт, повлекшие за собой тотальный «компетентностный подход», придали общей неблагополучной ситуации необратимый характер. Положение в сфере гуманитарного образования может послужить классическим примером не только стратегической неадекватности и некомпетентности, но и концептуальной порочности.

Основными рассматриваемыми проблемами являются поиск возможных выходов из создавшейся неблагополучной ситуации в системе гуманитарного образования; возможные пути сохранения гуманитарных традиций; активизация интереса к общекультурной ситуации и истории словесной культуры, в частности. Уже на протяжении многих лет эти проблемы являются актуальнейшими не только для преподавателей средней и высшей школы, но и для всех, кого, как говорится, волнуют и интересуют вопросы сохранения культуры и воспитания будущих поколений.

Рассмотрим состояние гуманитарного образования в высшей школе.

В Базовой части учебного плана вуза, как правило, представлены история, философия, педагогика и психология, право, экономика, менеджмент. Как правило, нет ни одной дисциплины, которая изучала бы собственно культуру, её историю и теорию. Мягко говоря, странная ситуация... Очевидно, что любому человеку, особенно специалисту-гуманитарию, необходимо понимание культуры, т. е. той среды, которая именуется «природой человека», «второй природой», является формой, способом и результатом всей человеческой жизнедеятельности.

На протяжении нескольких лет одним из обязательных компонентов базовой части образования был курс культурологии. Задуманная как универсальная гуманитарная дисциплина, с максимальной обобщенностью дающая представление о мире и человеке, культурология не всегда оправдывала ожидания. Культурология обычно сводилась к изучению истории культуры с иллюстрациями из истории искусств, т. е. культурология подменялась историей художественной культуры, взятой в аспекте изобразительных искусств. Часто предметом культурологии становились культурологические теории, представлявшие для студента-первокурсника почти непреодолимую трудность. И в том, и в другом случае культурология являла собой набор, возможно, интересных фрагментов («феноменов»), которые в различных комбинациях иллюстрировали мысль о сложности и многосоставности культуры. Во многом повторяющая историю мировой художественной культуры (МХК), которая сейчас изучается в школах все реже и реже, культурология виделась бесполезной или, в лучшем случае – избыточной. Падение общей культуры провоцировало невосприимчивость искусствоведческих и общекультурных сведений, что в конечном итоге привело к изъятию дисциплины из многих учебных планов. В системе гуманитарного образования это серьезная потеря. Истоки культуры, её структура, отношения природы, общества и культуры, изоморфизм филогенеза и онтогенеза, человек как творение и творец культуры – темы теории культуры, которые не рассматриваются ни в какой другой дисциплине.

Место культурологии в системе образования любого уровня и любой направленности уникально. Культурология не может быть рассмотрена в ряду других гуманитарных дисциплин. Культурология, прежде всего – теория культуры, *фундирует* гуманитарные знания, обеспечивая прочность и устойчивость всех общекультурных дисциплин. Традиционное вузовское образование обеспокоено системностью подготовки и строгим, иерархически выстроенным знанием. Теория культуры (культурология) способна обеспечить «текстурку» гуманитарного образования, стать опорой в изучении других гуманитарных дисциплин.

Ещё один аспект культурологического образования – способность культурологии формировать представление о *процессуальности* истории. Одно из трудных постигаемых понятий гуманитаристики – понятие процесса, его закономерностей, этапов. Теория культуры, показывающая специфику и взаимодействие природы, общества, человека, формирует структурно-типологическое понимание исторических изменений. Социокультурный контекст, в котором может быть изучена философия, история, психология и др., обеспечивает предмету изучения необходимую для него жизнеобеспечивающую среду, историко-культурное пространство. Многолетнее анкетирование студентов-гуманитариев (филологов, психологов, культурологов) первого курса с очевидностью демонстрирует постепенное и «крупномасштабное» убывание общекультурных знаний. Вчерашний школьник обнаруживает не только почти полное непонимание исторических закономерностей, не сформированное чувство историзма, но и скудость фактической информации по истории, географии, истории культуры. Как правило, оставшиеся в памяти сведения ошибочны, фрагментарны, хаотичны; в них отсутствует понимание масштабов личностей и событий, осознание культурно-исторических традиций.

На первый взгляд, мы можем констатировать «обычный» недостаток общей культуры молодого поколения. Однако в сфере гуманитарного образования

ситуация оказывается сложнее. Понимание, как методологический принцип гуманитарного знания, работает с иным типом исторических сцеплений, его разнонаправленным, поливалентным, противоречивым, алогичным характером («вот вы тогда обеды, а я вот веру-то и потерял» [1]). Многомерность в сочетании с поступательностью и закономерностью историко-культурного развития существенно осложняет гуманитарный «предмет» и его постижение. В структуре гуманитарного знания много житейской мудрости, «без чего невозможно искусство понимать сказанное и написанное» [2, с. 975]. «Невыразимое» жизни, трудно вербализуемое и отсылающее к множеству «правд», увеличивает эксклюзивность высказывания, мнения, догадки, предположения, превращая индивидуальное, частное переживание текста в факт, документ, а точно найденное слово – в литературоведческий термин. Источниковедческая база гуманитаристики необъятна, и принцип её фильтрации концептуально важен. Культурологическая неграмотность, провоцируемая последовательным уничтожением гуманитарной среды или подменой её метастазно разбухающими СМИ опасна не только тем, что ведет к снижению общей культуры. В профессиональном гуманитарном образовании общекультурная некомпетентность может быть идентифицирована как профессиональная непригодность. Привычка к анонимному «валовому» продукту интернета, вкусовая всеядность и неразборчивость формируют молодого человека как неоправданно амбициозного, нравственно инфантильного, что делает его потенциально трудно обучаемым, обрекает на долгий период непонимания и, возможно, на разочарование в выбранной профессии.

Таким образом, в системе гуманитарного образования необходимым и профессионально мотивированным прежде всего представляется расширение культурологической базы в преподавании базовых и специальных дисциплин. Научная и методическая обеспеченность культурологического образования, именно базовая его часть, представлена фундаментальными трудами М.С. Кагана, В.С. Библера, А.Я. Флиера, Ю.Н. Солониной и др. [3].

Представляются целесообразными следующие изменения в подготовке студентов гуманитарных направлений.

Наиболее простой и радикальный вариант – ввести вводные культурологические дисциплины: основы философии культуры, теория культуры и т. п. Культурологические дисциплины предполагают обращение к антропологическим, социологическим аспектам культуры и позволяют выстраивать человеческую историю в ее ключевых, концептуальных характеристиках, соотносить диахроническое и синхроническое состояние культуры, анализировать межэтнические, экологические проблемы современности. Культура как культурологический «предмет» являет собой сложнейшую систему и нуждается в постоянном наблюдении, исследовании. Кому как не высшей гуманитарной школе надлежит заниматься этим.

Второй вариант – целесообразно синхронизировать и тематически, концептуально соотнести преподавание общекультурных дисциплин, усилить их взаимодействие, погрузить обучаемого в единую культурологическую среду. Параллельное изучение историко-культурных периодов, скорректированные списки научной литературы, продуманные межпредметные связи и формы контроля могли бы дать неплохие результаты. Система международного бакалавриата давно практикует междисциплинарное планирование как обязательный компонент образования.

Еще один культурологический вектор – взаимодействие общекультурных и профессиональных знаний. Необходимым представляется ориентация общекультурных дисциплин на профессиональную направленность образования. К сожалению, в практике высшей школы это случается крайне редко. Локализованность дисциплин границами собственного предмета, разобщенность тематического планирования, формализованные формы контроля не способствуют развитию профессиональных интересов. Культурологические аспекты философии, истории, правоведения очевидны, однако изучение их без системы и взаимной согласованности мешает формированию целостной картины мира, хронологической грамотности, историзма.

Недостатки в системе изучения общекультурных дисциплин сказываются в дальнейшем преподавании специальных курсов. «Возделывание своего сада» [4] характерно и для системы профессиональной подготовки, несмотря на то, что контакты «предметов» в этой сфере более тесные и закономерные. Как уже отмечалось, понижение общего уровня культуры для гуманитарного образования неизбежно влечет за собой профессиональное отставание. Особо удручающей выглядит картина подготовки филологов. В системе тотального чтения современный студент чувствует себя совершенно неуютно. Он не осмливает «длинные» тексты, он не подготовлен к медленному и раздумчивому чтению, он не видит в чтении *дела*. Как правило, для чтения отводится дорога (метро, автобус); часто это вообще не чтение, а слушание книги; аудиокнига может совмещаться с другими занятиями (вязание, плетение, складывание картинок из мелких кусочков или рисование по нумерованным шаблонам). Для «просто» читателя это, наверное, «нормально», для филолога – катастрофично [5]. Современные формы книги

(разнообразные адаптированные издания, виммельбух, книги в форме смс и смайликов) фиксируют эту более чем тревожную ситуацию [6].

В этой связи встает вопрос о статусе «экстрапрофессиональной» направленности образования. С одной стороны, расширение профессионального пространства как будто бы снижает концентрацию специального знания. С другой – ревниво охраняемый профессионализм («чистота крови») чреват профессиональным аскетизмом, замкнутостью. Обогащение метаморфологического поля гуманитаристики адекватно сложной морфологической картине современного мира, его разнообразию. Обнаружение «своего» среди «чужого» позволяет профессиональному знанию перейти на метауровень, на котором возможно синтезирование различных знаков, стереотипов в определенном профессиональном ключе. Для современного студента это не есть утрата профессиональной ориентации. Скорее наоборот – это наделяет предмет изучения широким спектром бытийной «явленности», обнаруживает его высокий прикладной потенциал.

В гуманитаристике это наиболее очевидно. Современные формы словесности разнообразны, полифункциональны и требуют от филолога профессиональной мобильности, поликомпетентности. В этой профессиональной открытости, в стремлении актуализировать общекультурные функции научного «предмета» сказывается не только диктат времени, но и некая «матричная» сущность гуманитаристики, ее фундаментальные черты. Профессиональная направленность, специализация в системе гуманитарного знания обладает нестандартной широтой, большим объемом. Культурологическое пространство гуманитаристики не только не снижает профессиональную концентрацию образования, но и обладает центристской мощностью, заставляя проникать в истоки культуры, осознавать ее магистральные маршруты и ключевые точки.

Помимо культурологических дисциплин гуманитарное образование возможно дополнить и другими предметами. В гуманитарном, прежде всего – филологическом, образовании были бы уместными дисциплины «Мифология», «Искусство книги», «Литература и другие виды искусства», «Интертекстуальные и интермедальные аспекты филологии». Культура, охватывающая человека «сплошь», в системе гуманитарного образования не может не быть предметом специального изучения. Художественная культура, явленная в театре, кино, музыке, как правило, остается «вне зоны» филологического образования. Несмотря на то, что система профессиональных дисциплин часто включает в себя курсы не филологические, прикладные, обращающие студента-гуманитария к общей культуре во всем её разнообразии (язык и политика, имагология, лингвострановедение и др.), вопрос культуры и гуманитаризации образования не представляется решенным.

Наиболее плодотворным и перспективным является изучение мифологических корней культуры. Очевиден и закономерен современный интерес к различным мифологиям мира, однако очевидна и неправомерность локализации мифологии ее собственными пределами. Мифология дает представление не только об истоках гуманитарных наук, но, как известно, и всех иных форм

знания. Насыщенность современной культуры всевозможными мифологемами настоятельно требует их чтения, различения, исследования. Мифология, взятая в ее теоретико-методологическом аспекте, структурная мифология, а не только мифология различных народов способна показать единую и целостную картину мира, органичный синкретизм различных форм знания [7].

В системе гуманитарной подготовки, в особенности – филологическом образовании, необходимым представляется курс, изучающий феномен литературы в культуре XX - XXI веков. Различные трансформации обычной книги, доминанта зрелищных видов искусства, множасьшие интерпретации классической литературы настоятельно требуют изучения их языков, механизмов метаморфологических, интертекстуальных взаимодействий. Современный читатель неизбежно и активно включен в сложное морфологическое поле художественной культуры, которое еще только формирует свой категориальный аппарат. Отражение этого художественного разнообразия должно найти место в системе научного знания и гуманитарного образования.

Одним из изгоев высшего образования, к сожалению, является география. Несмотря на очевидную значимость геокультурных представлений о мире, основы гуманитарной географии не находят применения во многих направлениях высшего образования. «Пространство и язык», «стратегии репрезентации и интерпретации» [8] географических образов – необходимые составляющие гуманитарного образования. Культурные традиции восприятия пространства, формирование ландшафтного мышления, становление визуальной картины мира прочно утвердились в качестве художественных тем и предметов научных исследований. Филологические науки глубоко занимаются изучением пространственных структур художественных текстов. Наиболее результативными оказываются кросскультурные, динамические модели, представленные литературой о путешествиях, приключениях, мифологии сакральных маршрутов и объектов. Широкое распространение получили геополитические исследования различных «текстов» – «Петербургский текст», «Крымский текст», «Северный текст России» и др. [9]. Текстовое понимание культуры, направленное на выявление доминантного очага некоего географического пространства, его ключевого мифа, его метатекстовых смыслов, чрезвычайно востребованный и перспективный вектор научных исследований. Гуманитарное образование позволяет расширить и обогатить краеведческие, этнокультурные, этнолингвистические исследования. Комплексное, многостороннее изучение языков, мифологии и фольклора, геокультурных образов городского пространства, закрепленных в словесных образах, одновременно является и профессиональным, и общекультурологическим.

Таким образом, целенаправленное обогащение профессионального образования культурологическими дисциплинами, увеличение количества гуманитарных дисциплин и скорректированное их взаимодействие, предположительно, могут помочь в попытках преодолеть кризис гуманитарного образования и сохранить высокие просветительские традиции.

Библиографический список

1. Реплика Федора Павловича в разговоре с Миусовым в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». Часть 1. Книга вторая. Интернет библиотека Алексея Комарова: Available at: <https://library.ru/text/1199/p.8/index.html>
2. Аверинцев С.С. Филология. Краткая литературная энциклопедия. Москва, 1972; Т. 7: 975.
3. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург, 1996; Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. Санкт-Петербург, 2000; Кн. 2. Санкт-Петербург, 2001; Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения). Вопросы философии. 1989; 6; Флиер А.Я. Культурология для культурологов. 2003; Солонин Ю.Н. Кризис культуры в контексте русского и западноевропейского менталитета. Вестник СПбГУ. Сер. 6; Вып. 3. 1993 и др.
4. «Надо возделывать свой сад» – знаменитая реплика Кандида из философской повести Вольтера «Кандид».
5. См. подробнее: Мышьякова Н.М. Методические проблемы профессиональной подготовки студента-филолога в высшей школе. Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the IV international scientific conference on February 10 – 11, 2018. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 2018: 18 – 22.
6. См., например: Джанет Уинтерсон. Разрыв во времени. Пересказ «Зимней сказки» У. Шекспира. М. 2017; Макбет. Корона, или Смерть. Уильям Шекспир, Кортни Карбоун («Шекспир в смайликах»). Москва, 2017 и др.
7. См. подробнее о курсе «Мифология» в системе гуманитарного образования: Мышьякова Н.М. Специальный курс «Основы мифологии» в системе гуманитарного образования. Мир науки, культуры, образования. 2018; 3 (70): 399 – 401.
8. См.: Замятин Д.Н. Гуманитарная география: пространство и язык географических образов. СПб.: 2003; Замятин Д.Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов. Санкт-Петербург, 2006.
9. См.: Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы. Санкт-Петербург, 2003; Тюпа В.И. Мифологема Сибири: к вопросу о «сибирском тексте» русской литературы. Сибирский филологический журнал. 2002; 1; Алтайский текст в русской культуре. Вып. 2. Барнаул: 2004; Люсий А.П. Крымский текст русской культуры и проблема мифологического контекста. Диссертация ... кандидата культурологии. Москва, 2003 и др.

References

1. Replika Fedora Pavlovicha v razgovore s Miusovym v romane F.M. Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy». Chast' 1. Kniga vtoraya. Internet biblioteka Alekseya Komarova: Available at: <https://library.ru/text/1199/p.8/index.html>
2. Averincev S.S. Filologiya. Kratkaya literaturnaya enciklopediya. Moskva, 1972; T. 7: 975.
3. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. Sankt-Peterburg, 1996; Vvedenie v istoriyu mirovoj kul'tury. Kn. 1. Sankt-Peterburg, 2000; Kn. 2. Sankt-Peterburg, 2001; Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya). Voprosy filosofii. 1989; 6; Flier A.Ya. Kul'turologiya dlya kul'turologov. 2003; Solonin Yu.N. Krizis kul'tury v kontekste russkogo i zapadnoevropejskogo mentaliteta. Vestnik SPbGU. Ser. 6; Vyp. 3. 1993 i dr.
4. «Nado vozdel'nyat' svoj sad» – znamenitaya replika Kandida iz filosofskoj povesti Vol'tera «Kandid».
5. Sm. podrobnee: Mysh'yakova N.M. Metodicheskie problemy professional'noj podgotovki studenta-filologa v vysshej shkole. Pedagogical, psychological and sociological issues of professionalization personality: materials of the IV international scientific conference on February 10 – 11, 2018. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 2018: 18 – 22.
6. Sm., naprimer: Dzhanet Uinterson. Razryv vo vremeni. Pereskaz «Zimnej skazki» U. Shekspira. M. 2017; Makbet. Korona, ili Smerť. Uil'yam Shekspir, Kortni Karboun («Shekspir v smajlikah»). Moskva, 2017 i dr.
7. Sm. podrobnee o kurse «Mifologiya» v sisteme gumanitarnogo obrazovaniya: Mysh'yakova N.M. Special'nyj kurs «Osnovy mifologii» v sisteme gumanitarnogo obrazovaniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018; 3 (70): 399 – 401.

8. Sm.: Zamyatin D.N. *Gumanitarnaya geografiya: prostranstvo i yazyk geograficheskikh obrazov*. SPb.: 2003; Zamyatin D.N. *Kul'tura i prostranstvo: Modelirovanie geograficheskikh obrazov*. Sankt-Peterburg, 2006.
9. Sm.: Toporov V.N. *Peterburgskij tekst russkoj literatury*. Sankt-Peterburg, 2003; Tyupa V.I. Мифология Сибири: к вопросу о «сибирском тексте» русской литературы. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2002; 1; *Altajskij tekst v russkoj kul'ture*. Vyp. 2. Barnaul: 2004; Lyusyj A.P. *Krymskij tekst russkoj kul'tury i problema mifologicheskogo konteksta*. Dissertaciya ... kandidata kul'turologii. Moskva, 2003 i dr.

Статья поступила в редакцию 18.04.19

УДК 811

Miao Yingyin, postgraduate, Shanghai International Studies University (China), E-mail: 1456682976@qq.com

COMBINATION AND SEMANTIC STUDY OF A PSYCHOLOGICAL VERB БОЯТЬСЯ 'TO BE AFRAID'. There are verbs in any language of the world. It can be said that verbs are the main components (parts / components) of sentences, and psychological verbs are an important part of the verbs. They mainly express the emotional state of people in semantics, emotional reflections and attitudes towards the surrounding things. They are also often used in everyday speech activities. The article examines a verb "бояться" with the help of the Russian national corpus. The characteristics of combinations of the verb, their connections and semantic objects are examined, and the structure and semantic features of the emotional verbs in the process of their use are analyzed.

Key words: emotional verbs, semantics, structure.

Мяо Инъинь, аспирант, Шанхайский университет международных исследований, г. Шанхай, Китай, E-mail: 1456682976@qq.com

СОЧЕТАНИЕ И СЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ГЛАГОЛА «БОЯТЬСЯ»

В любом языке мира есть глаголы. Можно сказать, что глаголы являются основными компонентами (частями/составляющими) предложений, а психологические глаголы являются важной частью глаголов. Они в основном выражают эмоциональное состояние людей в семантике, эмоциональные размышления и отношение к окружающим вещам. Также они часто используются в повседневной речевой деятельности. В данной статье рассматривается с помощью национального корпуса русского языка глагол «бояться». Исследуются характеристики сочетаний глагола, их связей и семантических объектов, а также анализируется структура и семантические особенности эмоциональных глаголов в процессе их использования.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, эмоциональные глаголы, семантика, структура.

Развитие информатики и техники является предпосылкой корпусной лингвистики. Появление корпусного языка открыло новое направление для развития лингвистики и способствовало ее дальнейшему развитию. Корпусная лингвистика в основном охватывает два важных аспекта, а именно: «конструирование корпуса» и «применение корпуса языка в языковом исследовании». Наибольшая значимость в том, что корпус даёт возможность быстрого поиска и статистики естественного языка, в связи с этим, он обеспечивает крепкую поддержку данных для исследований. Таким образом, корпус языка может играть активную роль в исследовательских областях лексики, грамматики, семантики, прагматики, анализа дискурса и т. д. Одно из положительных практических значений исследования корпусов языка состоит в том, что оно может помочь в преподавании иностранных языков, что обычно отражается в трёх аспектах: один заключается в содействии методам обучения, другой – в улучшении методов обучения, третий – в тестировании языка [2].

Корпус языка представляет богатый лингвистический материал для изучения лингвистики. Исследование языкового корпуса в полной мере применяется в аспекте теории языка, исследования языковой истории и синтаксического и лексического анализа и лексики автоматического грамматического анализа. С помощью корпуса языка, были расширены традиционные методы исследования лексикологии, которые в основном включают лексическое словосочетание, значение слова и распределение употребления, орфографические ошибки и исследование семантической просодии. Развитие корпусной лингвистики открыло новые возможности для исследования лексической коллокации.

В связи с этим, в данной статье исследуется русский эмоциональный глагол «бояться» с помощью русского национального корпуса, а также рассматриваются его структурные и семантические особенности, понимание которых будет способствовать обучению русскому языку как иностранному

Общее количество слов в национальном корпусе русского языка достигает 600 миллионов, и это составляет большое удобство для учёных-лингвистов, российских преподавателей, студентов и учащихся, как представителям корпуса языка, так и изучающим русский язык как иностранный. Национальный корпус русского языка пользуется большим спросом у исследователей, это тесно связано с богатым набором текстовых примеров: национальный корпус русского языка включает в себя не только произведения прозаического стиля и различных жанров, но и различные примеры из газет, документов, информационных журналов, учебников, научных и философско-религиозных текстов, а также текстов ежедневного устного общения и т. д. Таким образом, национальный корпус русского языка имеет очень богатое содержание.

После открытия основной страницы национального корпуса русского языка, необходимо выбрать команду – «Основной корпус». В «Лексико-грамматическом поиске» выбрать – Грамматические правила в соответствии с различными потребностями, семантическими особенностями. В настоящее время национальный корпус русского языка включает в себя синтаксический подкорпус, параллельный подкорпус, обучающий подкорпус, диалектный корпус, поэтический подкорпус и т. д.

В результате поиска основного корпуса было найдено 78378 примеров и отобрано 100 наиболее распространённых, проанализированы их связи и семантические характеристики (табл. 1).

С помощью приведённого выше анализа, мы можем увидеть, что самая высокая частота: <бояться + кого /чего>, 43%, с последующим: <бояться + ИНФ> 41%. <Бояться, что> относительно меньше: 16%, следовательно, может быть видно из приведённой выше таблицы, <бояться + инф> является часто используемой формой выражения, например: бояться получить, бояться расширять, бояться отвечать на что, боялся потерять, боялся говорить и т. п., кроме того, бояться + кого/чего в речевом выражении также более широко используется, например: бояться его, бояться людей, бояться Ирины, бояться повторения, бояться нововведений. С точки зрения вышеуказанных объектных отношений бояться + кого, чего может быть персональным местоимением, бояться его, её, также может быть абстрактное существительное, бояться повторения, бояться увеличения. <Бояться, что> – эти типы предложения являются сложными, с наличием с придаточных предложений.

Из приведённого выше анализа можно увидеть отчётливо разную частоту использования глаголов, таким образом, это может способствовать лучшему усвоению данного глагола изучающим русский язык как иностранный, чтобы соотносить употребление глагола и его значение. В то же время, с помощью этого метода открылись новые пути для развития лингвистики, которые могут более интуитивно и в то же время научно анализировать и изучать различные варианты использования слов.

Кроме того, слово <бояться> имеет очень важный тип использования: <бояться + за кого что>, в значении выражения беспокойства. Например:

(1) Я возражал, потому что боялся за тебя.

(2) Ты думаешь, что я боюсь за свою диссертацию, но это не так.

(3) Когда я был один, я не боялся за себя, если у меня не было чего-либо платья, пищи, квартиры;

(4) Такое не очень-то характерное для моей мамы поведение – оставить очевидное преступление без долгого словесного морально-нравственного наказания – свидетельствовало о том, что она боялась за мой рассудок.

(5) Но, главное, я думаю, для нее ребёнок. Она боится за ребенка.

У нее уже был печальный опыт, и сейчас для нее главное – сохранить ребенка.

(6) Автор очень боится за будущую судьбу не рождённого ещё братика или сестрички, потому что с мальчика Саши всё станет.

Семантическая особенность употребления глагола характеризуется признаками: спонтанность, эмоциональная реакция на внешний мир, эмоциональная направленность, отражение объективных качеств мира. Приведём примеры:

1. Невольность, спонтанность.

Эмоциональное состояние, обозначаемое глаголом «бояться» является спонтанным, невольным, а в некоторых случаях не контролируемым субъективным сознанием, а физиологической реакцией, и в некоторых случаях с ментали-

Таблица 1

Синтаксические связи и семантические характеристики глагола «бояться»

бояться	Количество	Частота	Примеры
Кого? Чего?	43	43%	1. Этой правды власть боялась очень сильно. 2. Именно потому, что в противном случае я всегда буду её бояться и начну. 3. Здесь, как кошмара, бояться повторения недавних московских событий с захватом заложников. 4. Врач утверждает, что клон похож на брата-близнеца, и бояться его не стоит 5. А вот использование гидрогелей – это, находка для тех, кто любит экспериментировать и не боится нового. 6. Устраивайтесь, ребята, и ничего не бойтесь — там у меня надёжно! 7. Он вообще никого никогда не боится. 8. Европейцы не боятся того, что правом выбора подчас пользуется не большинство общества, а меньшинство. 9. Центральный банк боится увеличения рублёвой денежной массы даже в тех случаях, 10. В первые годы в школе дети могут бояться старшеклассников, которые порой ведут себя недостаточно корректно по отношению к младшим.
Употребление с инфинитивом	41	41%	1. Я стала бояться получить отказ 2. Руководители не боятся расширять ИТ-службы, если этого требует, например, открытие новых офисов 3. Не бойтесь потерять своего покупателя? 4. Она боялась ездить в автобусе, боялась заходить в магазин. 5. Они боятся отвечать на вопросы перед всем классом или попросить разрешения пойти в туалет.
Бояться, Что (с союзом)	16	16%	1) я очень боюсь, что это будет бросаться в глаза. 2) я боялась, что захожу слишком далеко. 3) боюсь, что он долго не выдержит. 4) Я очень боялся, что моя статья ранит кого-то из родственников моряков с «Курска». 5) очень бояться, что Генштаб доложит президенту: к контракту армия не готова, нужно оставить всё как есть.

тетом спасения. Эта спонтанная семантическая особенность обычно выражается в структуре <бояться кого / чего>.

Например:

- (1) Я боюсь собак.
 - (2) В детстве она боялась темноты.
 - (3) Он ужасно боялся потерять работу.
 - (4) Она боялась даже пошевелиться, не желая неловким движением разрушить долгожданное ощущение покоя, наполнившее всё её существо.
- <Бояться пожара>, <бояться смерти>, <Бояться хулиганов>, <бояться террористов>, <Бояться мышей>.

2. Эмоциональная реакция на внешний мир.

В некоторых ситуациях страх, порождённый словом «бояться», генерируется внешними стимулами, он несёт эмоциональные отношения между субъектом и объектом и представляет собой одновременный эволюционный процесс между субъектом и поведением объекта.

Например:

- (1) Он знал теперь, что она живая, и боялся, что она задохнётся.
- (2) Несмотря на позднее время, ребёнок не побоялся остаться один.
- (3) Я этого начинала бояться, когда он возвращался.
- (4) Не бойтесь, он в убытке не останется.
- (5) Мы боимся, что он заболит.
- (6) Я боялся, как бы не опоздать на урок.

3. Эмоциональная направленность.

Эмоциональная направленность относится к глаголам, указывающим на другие вещи при выражении эмоций. Этот вид беспокойства является чувством и отражением объекта, воздействующего на субъект, и имеет обратный эффект.

Например:

- (1) Боюсь вас потревожить.

Библиографический список

1. Национальный корпус русского языка. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>
2. Ван Чжэнь. Состояние исследований и перспективы русского корпусного языкознания. *Китайский обучение русского языка*. 2007; 2.

References

1. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>
2. Van Chzh'en'. Sostoyanie issledovaniy i perspektivy russkogo korpusnogo yazykoznaniiya. *Kitajskij obuchenie russkogo yazyka*. 2007; 2.

Статья поступила в редакцию 21.04.19

УДК 811.351.1

Omarova Z.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

ON SOME SPESIFIC FEATURES OF PARTICLES OF THE AVAR LANGUAGE. The article presents a functional-semantic and stylistic analysis of some features of the Avar language particles. The main attention is focused on such features of particles as an ambiguity, an ability to layer on one another and an ability to join any member of a sentence. The article notes the existing discrepancy in the definition of the part-speech status of some linguistic units, including particles. Researchers characterize one the same linguistic unit in different ways. The cause of this problem, as the author sees it, is in the polysemy and polyfunctional nature of the particles of the Avar language. The relevance of a subject of this research is caused by the fact that in the Avar Studies the exact quantity of the particles functioning in the language has not yet fully formed. Their comprehensive semantic, syntactic and stylistic characteristic is not given. Because of the existing contradictions in the study of this issue, there are serious difficulties in teaching the Avar language.

Key words: Avar language, particles, polysemy, stylistic features.

З.С. Омарова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЧАСТИЦ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье представлен функционально-семантический и стилистический анализ некоторых особенностей частиц аварского языка. Основное внимание акцентируется на таких особенностях частиц, как многозначность, способность наслаиваться одна на другую и способность присоединяться в предложении к любому члену предложения. В статье отмечается существующий на сегодняшний день разнобой в определении членеречного статуса некоторых языковых единиц, в том числе и частиц. Разные исследователи одну и ту же языковую единицу характеризуют по-разному. Причину этой проблемы автор видит в многозначности и полифункциональности частиц аварского языка.

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что в авароведении ещё не установлено точное количество функционирующих в языке частиц. Не дана также их всесторонняя семантическая, синтаксическая и стилистическая характеристика. Из-за существующих противоречий в исследовании данного вопроса возникают серьезные трудности в преподавании аварского языка.

Ключевые слова: аварский язык, частицы, многозначность, стилистические особенности.

В научной, методической и учебной литературе по аварскому языку сведения о частицах носят неоднозначный характер. Исследователи аварского языка одну и ту же языковую единицу относят то к разряду союзов, то к разряду послепологов, то к разряду частиц или даже междометий, [см., напр.: 1, с. 151–154; 2, с. 140–141; 3, с. 66]. Функционирование в авароведении таких лингвистически некорректных терминов, как: частица-союз, частица-послелог, частица-наречие и др. также свидетельствует о неразработанности проблемы разграничения частей речи. Следует отметить, что эта проблема актуальна для всего дагестановедения. Суть проблемы заключается в том, что материально тождественные языковые единицы в различных контекстах приобретают различную функциональную нагрузку. И определить членеречный статус таких единиц следует именно исходя из их функциональной характеристики. И.А. Исаков не только обратил внимание авароведов на наличие этой проблемы, но и смог совершенно правильно определить причину такого положения дел: «Такое положение, видимо, отчасти объясняется семантической и функциональной многозначностью аварских служебных слов. Хотя многие из этих слов и их сегментов действительно отличаются многозначностью, однако в каждом конкретном случае по контексту можно безошибочно определить функцию служебных слов и частиц и соответствующим образом квалифицировать их» [4, с. 19].

Частицы имеют в аварском языке широкое употребление, на это обратил внимание ещё автор первой научной грамматики аварского языка П.К. Услар, отмечая, что «употребление частиц весьма обширно в аварском языке; они придают выражению весьма тонкие оттенки, которые могут быть объяснены не иначе, чем приведением значительного числа примеров» [5, с. 17].

Одна из характерных особенностей частиц аварского языка – это многозначность. Одна и та же частица способна передавать самые разнообразные оттенки значений и не всегда частицы аварского языка можно однозначно перевести на русский язык, как это делается в различных классификациях частиц, существующих в авароведении. Перевод частиц возможен только в связи с определённым контекстом и конкретной речевой ситуацией.

Не будучи членами предложения, частицы, выполняя в предложении функцию выражения особых дополнительных оттенков значения отдельных членов предложения или всего предложения в целом. В соответствии с выполняемой ими функцией частицы могут вступать в сочетания с отдельными членами предложения или относиться ко всему предложению в целом. В последнем случае частицы уподобляются модальным словам. Особый разряд частиц представляют собой грамматикализованные частицы и словообразующие частицы. Частицы, относящиеся к отдельному члену предложения, выполняют, как правило, выделительную (усилительную или ограничительную) функцию. Ряд частиц имеет эмоционально-экспрессивный характер. Они передают разнообразные оттенки чувств и настроений говорящего. Частицы, выполняющие функцию передачи эмоционально-экспрессивного характера, известны в языкознании как модальные частицы. Все они несут стилистически маркированный характер.

Модальные частицы аварского языка З.М. Маллаева делит на модально-волевые частицы и на модальные частицы, выражающие отношение к действительности [6, с. 67 – 105]. Модально-волевые частицы располагают еще одной особенностью – это способность частиц аварского языка наслаиваться одна на другую. Иногда количество наслаивания доходит до пяти-шести частиц. Во многих языках имеются частицы, которые легко входят в комплексные сочетания как друг с другом, так с другими членами предложения. Однако в аварском

языке количество наслаиваний, как нам представляется, превышает их количество в других языках.

Две частицы, наслаиваясь одна на другую, в ряде случаев могут привести к образованию новой (производной) частицы. Так, в аварском языке довольно активно функционирует частица с усилительно-выделительным значением *-ниги*, которая по-разному трактуется разными исследователями. Так, Г.И. Мадиева [2, с. 143] считает, что *-ниги* – это самостоятельная частица, образованная путем слияния двух частиц: *-ни* и *-ги*. З.М. Маллаева рассматривает *-ниги* как комплекс частиц, состоящий из двух самостоятельных частиц *-ни* и *-ги*: «Часто встречается сочетание двух частиц *-ни* и *-ги*, например: *МахIа чIаго вуIкаравани Къебед-МухIамад хун хадубниги МуIлги дирги мурад тIубалаан*. «Если бы Мага был жив, **хотя бы** после смерти Кебед-Магомеда, исполнил бы мою и Муи мечту». *Рукъалда цебениги беъгуларш гъаб гъветI чIезе?* «Хотя бы перед домом нельзя посадить это дерево?». В первом предложении сочетание модальных частиц *-ни* и *-ги* выражает значение предположения достоверности сообщаемой информации; во втором случае имеет ограничительную семантику. Сочетание модальных частиц *-ни* и *-ги* может выражать также усилительно-выделительное значение...» [6, с. 77].

Довольно часто комплекс частиц *-ниги* применяется для выражения семантики ограничения, например: *РецI буго сундуениги къуркъуларев чIясе*. «Хвала тому человеку, который ни перед чем не согнется». *Щивниги лъугъуе гъаниве жаниве!* «Пусть никто не входит сюда!». Комплекс частиц *-ниги* сочетается, как правило, с неопределенно-личными и вопросительными местоимениями для выражения тотального запрета, например: *кида?* «когда?» – *киданиги* «никогда», *щив?* «кто?» – *щивниги* «никто», *сундул?* «чей?» – *сундулниги* «ничей» и т. д.

Кроме перечисленных значений комплекс частиц *-ниги* может выражать и другие значения, например, значение ослабления семантики. В функции ослабления семантики частицы, как правило, выступают в сочетании со сказуемыми, например: *Мун кумекалъе вачIинчIониги тIубана дица гъеб иш*. «Хоть ты и не пришел на помощь, я выполнил это дело». *Дуца бицичIониги рагIана дида гъеб хабар*. «Хоть ты мне и не рассказал, услышал я эту новость». *Гъединлъидал кинав инсан ватаниги, гъесдехун лъикIаб бербалагы букине ккола*. «Поэтому, каким бы человек не был, к нему нужно относиться хорошо.

Среди многочисленных значений комплекса частиц *-ниги*, можно выделить и уступительное значение, например: *Ясниги йитIизе ккела кIодде якиize*. «Хотя бы дочь нужно послать проводить бабушку». *КиIагIан дуебо бокъаниги мунго дуцаго вецIуе*. «Как бы тебе и не хотелось, не хвали сам себя». *КиIагIан дица яхI бахъаниги, кIевчIо дида гъеб тIадкъай тIубазе*. «Как бы я ни старался, не смог я выполнить это поручение».

МуIлрул тIалъиялъул камилаб макъан

Гъаб кур рукIаниги буIкуна цадахъ (Расул ХIамзатов).

«Чарующая музыка гор,

Ты с нами, **где бы** (мы) **ни были**».

Наиболее распространенные в аварском языке комплексы – это сочетания двух частиц: *-гит-цин*, *-гит-йиш*, *-нит-ги*, *-гит-ха*, *-йиш-ха*. Например: *-гит-цин*:

Писадацигицин вачIун вуго нилье кумекалъе. «**Даже** дядя Иса пришел нам помогать». *Васасда тIокIаб рагIичIо жиндирго збелалъул гъракъигицин*. «Мальчик больше он не услышал **даже** голоса своей матери».

-гит-йиш:

Мунгийиц гладамазда вихулеу? «И тебя тоже, что ли люди видят?». Хъа-ничагийиц ячлун йшкарар? «И Ханича тоже, что ли приходила?».

-иц+ха:

Гъесиегыха дица кумек гъабурар. «И ему тоже я помог». Дицагыха гъельул хлакъальул бицун букларар. «Также и я говорил об этом», «Я тоже говорил об этом».

-иц+ха:

Гъабицха доб дуца нижее бицине букларар цияб хабар? «Эта что ли та новость, которую ты нам собирался рассказывать?».

Если комплексы частиц содержит компоненты -иц, -иц, то их функционирование ограничено сферой вопросительных предложений.

-ни+гу:

Килан бокъичлониги гленеккизе ккела мун дихъ. «Как бы ни хотелось, тебе придется выслушать меня». Кин букланиги дица гъесул квер босана, гъесул саламги битлана. «Как бы то ни было, я пожал его руку и ответил на его приветствие».

Достаточно распространены также комплексы, состоящие из сочетания трех частиц: -глант+иц+цин; -го+ни+гу; -ни+иц+иц, например:

Дуцагониги гъабизе ккела гъеб хлалти. «Хотя бы ты сам сделал бы эту работу». Шивнигийиц дуда гъенив ватичлев? «Никого что ли ты там не нашел?». Дарсал лъулизеглангицин члелого рокъове вачлун вуго. «Пришел домой, даже не подождав, пока закончатся уроки».

Довольно редко, но все же имеют место и сочетания из четырех частиц, например: -ни+иц+иц+ха, например: Бица-бицаралданигийицха мун божулеу? «Ты что, веришь, всему что говорят?».

Наиболее усложненные комплексы состоят из пяти частиц. Такие факты фиксирует Г.И. Мадиева [2, с. 143 – 144] и выявляет сочетание следующих частиц – го + – ни + – иц + – иц + – иц + – ха, например:

Дицагонигицха гъабицеб гъеб хлалти? «Мне самому, что ли выполнить эту работу?». Здесь на личное местоимение дун «я» в форме эргативного падежа – дица насаиваются частицы – го + – ни + – иц + – иц + – ха: дица+го+ни+иц+иц+ха.

Значение усложненных комплексов частиц не равняется сумме значений составляющих их частиц. В этом смысле комплексу частиц характерна фразеологичность. На русский язык этот комплекс частиц переводится, обычно, одной частицей, значение которой зависит от контекста.

Частицы могут также характеризовать действие или состояние по его протеканию во времени, по полноте или неполноте, результативности или не результативности его осуществления. Например: Босунцин буклинчло дица гъеб тлехъ. «Даже и не брал я эту книгу». Босизего босиларо дица гъеб тлехъ. «И взять-то не возьму я эту книгу».

Следующей особенностью частиц аварского языка является их способность присоединяться в предложении к любому члену предложения:

а) к подлежащему: Мусадай збелалъухъе сон вачлун вукларав? «Муса, что ли приходил вчера к матери?»;

б) к дополнению: Муса сон збелалъухъедай вачлун вукларав? «К матери, что ли Муса вчера приходил?»;

в) к сказуемому: Муса сон збелалъухъе вачлун вукларавдай (вачлундай вукларав)? «Приходил, что ли вчера Муса к матери?»;

г) к обстоятельству: Муса сондай збелалъухъе вачлун вукларав? «Вчера, что ли Муса приходил к матери?».

В сочетании со сказуемыми предложения -дай выступает как многофункциональная структурная единица языка: как формант и как частица. З.М. Маллаева полагает, что «модально-вопросительная частица -дай, сочетающаяся регулярно с финитными формами глаголов для образования вопросительных форм, перешла в разряд словоизменительных вопросительных аффиксов» [6, с. 85]. В лингвистике, особенно в кавказоведении, как известно, существует полемика по вопросу квалификации глагола-сказуемого вопросительного предложения, считать ли его сочетанием финитной формы с модальной частицей или отнести данные формы к особому наклонению – вопросительному. В данном вопросе мы придерживаемся мнения Т.И. Дешериевой, утверждающей, что «если в языке аффиксы (или частицы) регулярно маркируют глагол-сказуемое вопросительного предложения, правомерно говорить о наличии в нем вопросительного наклонения, выражаемого соответственно синтетической или аналитической формой глагола и обозначающего значение вопроса говорящего наряду с другими языковыми средствами. Вопросительная синтагма, не имеющая отношения к глаголу-сказуемому, не создает формы вопросительного наклонения» [7, с. 85].

Примечательную конструкцию представляет собой форма, состоящая из трёх компонентов: здесь частица -го может присоединиться сразу к двум компонентам, например: босизего босичлого те «и брать-то не бери», букв. «и брать-то не взяв оставь», босизего босичлого хултана «и взять-то не взяв», букв. «и взять-то не взяв осталось» и т. д. Причем оба компонента аналитической формы глагола, к которым присоединяется частица – го представлены формами одного глагола, а третий компонент, как правило, представлен глаголом иной семантики, например: Гъабизего гъабичлого хултаниги клавричло дие гъеб хлалти. «Мне все равно, хоть эта работа останется и вовсе незавершенной». Вачлинего вачлинчлого вукла абе! «Пусть и вовсе не дождешься». Цализего цаличлого те гъединан бокъуларого цалулелб гъеб тлехъ! «И вовсе не читай эту книгу, которую ты так нехотя читаешь!».

Для выражения семантики продолжительного действия, которое беспрерывно протекает в течение определённого периода времени, в аварском языке употребляется конструкция, состоящая из двух повторяющихся причастий с частицей – го в сочетании с первым причастием, например: Годулево глудулево вуго гъав вас, гъасие ккларав щиб? «Этот мальчик постоянно плачет, что с ним?». Вачлинего вачлинево вуклуна мун, вачлунго вахъунаро. «Ты все идешь и идешь, и никак не дойдешь». В русском языке аналогичную семантику содержат конструкции типа «сидя сидит».

Таким образом, характерная особенность частиц аварского языка – это их многозначность, и при этом перевод частиц возможен только в связи с определённым контекстом и конкретной речевой ситуацией. Как в самостоятельном употреблении, так и в комбинациях, анализируемые частицы репрезентируют модальность предложения.

Библиографический список

1. Абдуллаев М.А., Сулейманов Я.Г. Аварский литературный язык: учебник для педучилищ. Махачкала, 1965. На аварском языке.
2. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала, 1981.
3. Алексеев М.Е., Атаев Б.М. Аварский язык. Москва, 1997.
4. Исаков И.А. Служебные слова в кузурском диалекте аварского языка. Дialectологическое изучение дагестанских языков. Махачкала, 1992: 19 – 23.
5. Услар П.К. Этнография Кавказа: Языкознание, III: Аварский язык. Тифлис, 1889.
6. Маллаева З.М. Грамматические категории аварского языка: модальность, залоговость. Махачкала, 2002.
7. Дешериева Т.И. Категория модальности в нахских и иноструктурных языках. Москва, 1988.

References

1. Abdullaev M.A., Sulejmanov Ya.G. Avarskij literaturnyj yazyk: uchebnik dlya peduchilisch. Mahachkala, 1965. Na avarskom yazyke.
2. Madieva G.I. Morfologiya avarskogo literaturnogo yazyka. Mahachkala, 1981.
3. Alekseev M.E., Ataev B.M. Avarskij yazyk. Moskva, 1997.
4. Isakov I.A. Sluzhebyne slova v kusurskom dialekte avarskogo yazyka. Dialectologicheskoe izuchenie dagestanskih yazykov. Mahachkala, 1992: 19 – 23.
5. Uslar P.K. 'Etnografiya Kavkaza: Yazykoznanie, III: Avarskij yazyk. Tiflis, 1889.
6. Mallaeva Z.M. Grammaticheskie kategorii avarskogo yazyka: modal'nost', zalogovost'. Mahachkala, 2002.
7. Desherieva T.I. Kategoriya modal'nosti v nahskih i inostrukturyh yazykah. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 801.7

Pozhidaeva O.V., senior lecturer, Department of Russian Language and Mass Communications (Murmansk, Russia), E-mail: pozhidaeva.olga604@yandex.ru
Manorik M.N., bachelor (Philology), Murmansk Arctic State University (Murmansk, Russia), E-mail: mariamanorik@gmail.com

SEMIOSIS IN CULTURAL DIALOGUE: INTERPRETATION OF SOVIETISM IN THE TRANSLATION OF THE NOVEL BY BULGAKOV "THE MASTER AND MARGARITA" IN THE SWEDISH LANGUAGE. The article discusses features of the interpretation of Sovietism on the example of the text of M. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" in the Swedish language, translated by Lars Eric Blomkvist. Particular attention is paid to the semiotic analysis of the text. The problem is studied earlier only on the material of the translation of the novel by Bulgakov into English. The selection of words that adequately reflect Soviet realities is difficult in the process of text adaptation for a foreign reader. There is a need to refer to the method of approximation – the replacement of obscure lexemes, idioms, and so on. And

it is quite obvious that the understanding of this concept by a representative of another culture will have features. Sovietisms, words, combinations, precedent texts, reflecting the realities of the Soviet period in history of Russia, naturally correspond to a specific cultural context, concepts, or group of concepts united by the notion of Soviet Union. The understanding of this notion by a representative of another culture is complicated by the process of interpreting the text. The comprehension of Sovietisms translated into Swedish occurs through the use of exotism, barbarism, meanings born at the intersection of several languages, improperly direct translation and adaptation of the translated text with the help of clarifying words. But even a deep study of a foreign culture cannot provide a complete understanding of the realities of the artistic text, which are determined by the specifics of the national mentality or the specifics of the country's social and political life.

Key words: *simeosis, dialogue of cultures, acculturation, literary translation, text semiotics, novel by M.A. Bulgakov «The Master and Margarita», Swedish language, Sovietism.*

O.B. Пожидаева, доц. каф. русского языка и массовых коммуникаций, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск,

E-mail: pozhidaeva.olga604@yandex.ru

М.Н. Манорик, бакалавр, направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «Русский язык.

Литература», Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, E-mail: mariamanorik@gmail.com

СЕМИОЗИС В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СОВЕТИЗМОВ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» НА ШВЕДСКИЙ ЯЗЫК

В данной статье рассмотрены особенности интерпретации советизмов на примере текста романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» в переводе Ларса Эрика Бломквиста на шведский язык. Особое внимание уделено семиотическому анализу текста. Проблема изучалась ранее только на материале перевода романа Булгакова на английский язык. Сложным в процессе адаптации текста для иноязычного читателя является подбор слов, адекватно отражающих советские реалии. Появляется необходимость обращения к методу аппроксимации – замене неясных лексем, идиом и пр. близкими им, но более понятными для сознания, воспринимающего чужую культуру. Советизмы, слова, сочетания, прецедентные тексты, отражающие реалии советского периода в истории России, закономерно соотносятся с определённым культурным контекстом, понятиями или группой понятий, объединённых концептом «Советский Союз». И вполне очевидно, что его осмысление представителем другой культуры будет иметь особенности. Осложняет процесс интерпретации текста «неидентичность» культур. Осмысление советизмов, переведённых на шведский язык, происходит посредством использования экзотизмов, варваризмов, значений, рождающихся на пересечении нескольких языков, несобственно-прямого перевода и адаптации переводного текста с помощью уточняющих слов. Но сколь бы глубоким ни было изучение чужой культуры, всегда остается неизвестная часть её смыслов, что затрудняет полное понимание тех реалий художественного текста, которые определяются спецификой национальной ментальности или особенностями социально-политической жизни страны.

Ключевые слова: *семиозис, диалог культур, аккультурация, художественный перевод, семиотика текста, роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», шведский язык, советизмы.*

Одним из ярких примеров взаимодействия культур можно назвать художественный перевод произведений литературы с одного языка на другой. В современном мире переводная литература даёт обширную базу для лингвокультурологических, литературоведческих исследований, а также может выступать одним из способов изучения транскультурации и аккультурации. Эти явления стали неизбежными в современном обществе. Их осмысление во многом обеспечит более глубокое понимание процесса взаимодействия культур, поможет уяснить специфику модели такого диалога.

При изучении аккультурации на базе переводной литературы исследователь должен уделять особое внимание семиотике текста, на что обращали внимание такие ученые, как Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг, В.М. Россельс, Г.В. Чернов, С.Н. Сыроваткин, Л.А. Черняховская, Ю. Найда, Л.С. Латышев, В.Г. Гак и др. Семиозис, как процесс порождения и восприятия смыслов, их репрезентации в текстах культуры, может быть рассмотрен в синхронии (когда мы говорим о восприятии современной литературы современным читателем) или в диахронии (когда речь идёт о понимании художественного текста определённого, дистанцированного во времени, исторического периода). Особый интерес представляет изучение диалога культур, которые тесно взаимодействуют друг с другом, что обусловлено, например, их близким территориальным расположением. Север России граничит со странами Скандинавии. О некоторых особенностях создания образа России в отдельных произведениях современной скандинавской литературы мы уже писали ранее [1; 2]. В данном исследовании предлагаем рассмотреть особенности семиозиса в диалоге культур на примере текста романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» в переводе Ларса Эрика Бломквиста на шведский язык, уделив внимание не особенностям перевода художественного произведения на другой язык, а его семиотическому анализу, в частности интерпретации реалий советской культуры. Очевидно, что при переводе возникают некоторые сложности, которые касаются подбора слов, адекватно отражающих советские реалии. Появляется необходимость обращения к методу аппроксимации – замене неясных лексем, идиом и пр. близкими им, но более понятными для сознания, воспринимающего чужую культуру. Эта проблема изучалась ранее на материале перевода романа Булгакова на английский язык, например в работе В.Н. Алексеевой [3]. Особенности интерпретации советских реалий в переводе романа на шведский язык не являются достаточно исследованными.

Советизмы, слова, сочетания, прецедентные тексты, отражающие реалии советского периода в истории России [4, с. 437], закономерно соотносятся с определённым культурным контекстом, понятиями или группой понятий, объединённых концептом «Советский Союз». И вполне очевидно, что осмысление их представителем другой культуры будет иметь особенности.

Осложняет процесс интерпретации текста «неидентичность» культур. К сожалению, адекватность передачи информации при этом ухудшается. Но, как пишет Ю.М. Лотман, «...чем труднее и неадекватнее перевод... на язык другой, тем

более ценным в информационном и социальном отношениях становится факт этого парадоксального общения [5, с. 15].

В переводной литературе в целом, и в романе «Мастер и Маргарита» в частности, текст не может быть замкнутой системой. За текстом всегда стоят отражённые им реалии. Если допускать, что семиотика культуры основана именно на реальности-языке, семиотическом пространстве-тексте и внеязыковой реальности [5, с. 42], то возможно выстроить следующий путь перевода: реалия – язык А. – текст на языке А. – текст на языке В. – язык В. Этот путь, конечно, условен. Процесс передачи реалий одной культуры посредством текста другой, в которой таковые отсутствуют, крайне затруднителен. Интерпретируя их, переводчик довольно часто прибегает к экзотизмам, варваризмам, заимствованиям. Например, Иван Бездомный в переводном романе говорит: «Han tänker som en typisk kulak... förklädd till proletär» [6, с. 67]. Слово «kulak», по материалам «Svenska Akademiens Ordbok», появилось в шведском языке в 1928 году (из русского языка) со значением «välbärgad, självägande bonde» [7]. Это определённо экзотизм (явление из жизни Советского Союза, отражённое в шведском языке), но вполне логично выдвинуть предположение, что слово не является общеупотребительным. В заимствующем языке такой реалии не было, а в языке, из которого заимствовали, реалия исчезла. Актуальность слова обусловлена небольшим временным промежутком, за который, очевидно, слово прошло выстроенную нами цепочку перевода, не «материализовав» реалию в другой культуре.

Дословный перевод этого выражения, вполне сопоставимый с оригинальным предложением, нуждается в отдельном анализе. Сравним.

«Он думает (мыслит) как типичный кулак..., переодетый в пролетария» – так это предложение выглядит в переводе. В оригинальном тексте М.А. Булгакова читаем: «Типичный кулачок по своей психологии... тщательно маскирующийся под пролетария» [8, с. 441]. В первом случае почитывается антитеза «кулак – пролетарий», негативная эмоциональная окрашенность отношения повествователя к персонажу (рассматривается ситуация «чтения в синхронии»). При чтении оригинального варианта маркерами пейоративной окраски служат: суффикс -ок- (уничтожающий достоинство настоящего кулака); типизация как явление стадности, выраженная в словосочетании «типичный... по психологии»; словосочетание «тщательно маскирующийся под», имеющее семантическим компонентом намёк на животную мимикрию; контекстуальное противопоставление «кулачка» и «пролетария», то есть зажиточного «поработителя», нахлебника и честно работающего человека. Безусловно, при потере некоторых семантических компонентов, общее содержание сохраняется и передается. Этот вариант не является оплошностью переводчика, при отсутствии подобных явлений в шведской речи (или из-за крайне редкого их упоминания), абсолютный перевод невозможен.

В то же время могут наблюдаться и случаи замены слова-реалии одного языка на универсальную лексему с дополнительным значением. Дополнительное значение, внесенное переводчиком, – это одна из возможностей прорыва культуры в запредельное пространство (не во «внеязыковой мир», но в мир

значения, рождающегося на пересечении нескольких языков). Именно при сопоставлении переводного и непереводаемого текста можно сделать вывод, что слово, которое изначально было феноменом (то есть слово из оригинального текста), стало эпифеноменом (слово из первоисточника, которое на фоне переводного слова приобретает, вероятно, статус менее удачного). Так, например, у Булгакова мы видим следующую фразу: «...чтобы понять, что он – сволочь, склочник, приспособленец и подхалим» [8, с. 452] и «...han var ett svin, en intrigrör, en opportunist, en riktig tallrikslockare» [6, с. 77]. Именно на этом примере можно рассмотреть особенности процесса чтения (и, следовательно, понимания) в синхронии и диахронии.

В шведских словарях, слово *opportunist* имеет значение «приспособленец»:

Opportunist – opportunist person (**anpassling**); en politisk - som alltid bekämpar nödvändiga besparingar [9, с. 1174].

Более того, предлагается синоним (*anpassling*), но переводчик выбирает именно слово *opportunist*. На наш взгляд, это сделано не случайно. Мы видим своеобразный семантический алиенизм, когда значение заимствуется из другой культуры.

Семиозис слова *opportunist* в синхронии дает представление о том, что один из героев использует эту характеристику как показатель *общественно-политической* непопраночности человека, отступление его от приоритетной идеологии:

Оппортунизм – враждебное марксизму-ленинизму течение в рабочем движении, проводящее политику подчинения классовых интересов пролетариата интересам буржуазии, проповедующее соглашательство и сотрудничество с буржуазией, отказ от борьбы за социалистическую революцию и диктатуру пролетариата, за коммунизм [10, с. 390].

А в процессе чтения в диахронии мы уже воспринимаем героя не столько как недостойного гражданина своего государства, сколько как человека с определёнными моральными, нравственными убеждениями. Оппортунизм – в политической борьбе: противопоставление своих взглядов позиции большинства, утверждение необходимости согласия сторон, соглашательства [11, с. 456].

Слова переводчика в данном случае соотносимы с несобственно-прямой речью, когда он, включаясь в повествование, исключительно посредством семантических компонентов переводных слов, заявляет о своей позиции, то есть образует своеобразный несобственно-прямой перевод.

В труде Ю.М. Лотмана «Внутри мыслящих миров» мы находим следующее замечание: «Текст как бы включает в себя образ «своей» идеальной аудитории, аудитория – «своего» текста» [12, с. 103]. Выражение универсально и применимо, на наш взгляд, к переводному тексту. Но с той разницей, что переводчик может подстраивать «чужой» (но не чуждый) текст под «свою» аудиторию. Замечательной иллюстрацией будет следующее предложение. Иван Бездомный в оригинальном тексте Булгакова говорит так: «Взять бы этого Канта, да...года на три в Соловки» [8, с. 390], в переводном тексте: «Den där Kant skulle man skicka till fångöen Solovki» [6, с. 16]. Очень важным и показательным является уточняющее слово, введенное переводчиком, – «*fångöen*» («*тюрьма*»). Для русского человека вполне очевидно, что такое Соловки и почему Канта за его убеждения следует отправить именно туда, в то время как швед, читающий этот роман (даже учитывая момент чтения в синхронии) не всегда может знать, где это. Потому как Соловки – со значением тюрьма, место ссылки – советская реалья. Переводчик посредством одного слова адаптирует текст из «чужого» в «свой» или в приближенный к «своему».

Некоторые особенности перевода видны только на уровне стилистическом, синтаксическом или вовсе могут быть осмыслены при анализе специфики включения в текст говорящих фамилий. Рассмотрим несколько примеров.

В ряде случаев особое значение имеет стилистическая окраска понятия. «En liter» – литровка: слово «литровка» имеет разговорный оттенок, в отличие от универсального слова «литр». «Vandkorset» – вертушка: понятие «вертушка» имеет разговорный оттенок, в отличие от универсального «турникет».

Библиографический список

1. Пожидаева О.В. Стереотипы восприятия и пути их преодоления: образ России, Кольского Севера в некоторых произведениях Скандинавской и Финской литературы XXI века. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры*: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. В 15 томах. 2015; Т. 3: 129 – 135.
2. Пожидаева О.В. Международное сотрудничество на о. Шпицберген: факты истории и литературный миф (над страницами книги х. флэгстада «Пирамида»). *Россия в глобальном мире*. 2017; 10 (33): 16 – 26.
3. Алексеева В.Н. *Ассоциативное поле советизмов 1920 – 1930 гг. (На материале англоязычных изданий романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ярославль, 2016.
4. Матвеева Т.В. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
5. Лотман Ю.М. *Культура и взрыв*. Москва: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992.
6. Bulgakov M. *Mästaren och Margarita*. Stockholm, Norstedts Förlag, 2002.
7. Svenska Akademiens Ordbok. Available at: <https://www.saob.se/artikel?seek=kulak&pz=1>
8. Булгаков М.А. *Романы: Белая гвардия. Театральный роман. Мастер и Маргарита*. Москва: Современник, 1987.
9. *Nationalencyklopedins ordbok*. Utarbetat vid Språkdata Göteborgs Universitet. Belgien, 2000.
10. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: ок. 57 000 слов. Под. ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 17-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз. 1985.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
12. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
13. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Перевод с французского. Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. Москва: Прогресс: Универс, 1994.
14. Берков В.П. Двужычная лексикографія і реальність (Прозаічские соображения по выходе Большого норвежско-русского словаря). *Скандинавская филология*. 2004; Выпуск 7: 9 – 19.

«Förstörd» – «изгадила»: слово «изгадила» имеет явный разговорный оттенок вкупе с негативной окраской, в отличие от относительно универсального «разрушила», «уничтожила».

«Herrn», «mannen», «kamrat» – «гражданин»: в данном случае при переводе утрачивается presupпозиция «советскости».

Для понимания оттенков значения того или иного словоупотребления немаловажно учитывать особенности словообразования, сочетаемости понятий в синтаксической конструкции.

«Utländisk turist» – «интурист»: в советское время в языке наблюдалась тенденция к аббревиации. Для русского читателя именно словоупотребление «интурист» выступает одним из показателей «советскости». При переводе на шведский язык данная коннотация утрачивается.

«Sektionen för fiske och fritid» – «рыбно-дачная секция». Дефисное написание слов в оригинале создает комический эффект: происходит смешение двух совершенно разных понятий. Автор явно иронизирует по поводу желания новых советских граждан называть и конкретизировать все, что даже в конкретизации не нуждается. В переводе этот комизм утрачивается, поскольку словосочетание «секция рыбалки и дачи» не передает иронического подтекста.

«Ett glas mineralvatten, tack» – «дайте нарзану». Берлиоз в тексте оригинала очень неучтиво просит минеральной воды «Нарзан», в то время как в переводном тексте Берлиоз говорит: «Стакан минеральной воды, спасибо». Языковую личность героя в адаптированном тексте определить трудно. К тому же при переводе теряется название воды – «Нарзан». Хотя в целом русское явление – названия минеральной воды («Нарзан», «Боржоми», «Ессентуки») – сложно отразить в переводном тексте именно потому, что иностранный читатель для понимания таких нюансов чужой бытовой культуры должен быть глубоко эрудирован.

Особый интерес представляет изучение перевода говорящих фамилий, которые характеризуют не только героя, но и его умение приспособиться к особенностям общественного строя. Например, фамилия «Подложная» переводится как «Podlozjnaja». В оригинальном тексте она свидетельствует об определенных чертах характера героя (даже тех, которые не появляются в его поступках). М.В. Подложная, выдающая однодневные творческие путёвки, очевидно, совершает какой-то подлог, подделку. Без учёта этих качеств персонажа при переводе антропонима, понять в полной мере «говорящую» фамилию, конечно, невозможно.

Консеквентное сопоставление явлений языка, отраженных в художественном тексте, в синхронии и диахронии не только помогает выстроить некоторые модели перевода реалий, но и дает обширную базу для дальнейших лингвокультурологических и литературоведческих исследований. Р. Барт в статье «От произведения к тексту» говорит так: «Действительно, множественность Текста вызвана не двусмысленностью элементов его содержания, а, если можно так выразиться, *пространственной многолинейностью* означающих, из которых он соткан (этимологически «текст» и значит «ткань»)» [13, с. 147].

Таким образом, семиозис в диалоге культур представляет собой сложный процесс, рождающий новые возможности трактовки коммуникативных знаков. Осмысление советизмов, переведённых на шведский язык, происходит посредством использования экзотизмов, варваризмов, значений, рождающихся на пересечении нескольких языков, несобственно-прямого перевода и адаптации переводного текста с помощью уточняющих слов. Описанные нами советские реалии, осмысляемые в рамках перевода их на шведский язык, иллюстрируют лишь некоторые особенности процесса мыслительного конструирования и распознавания единицы языка. Многие понятия и реалии советской жизни, даже в случае попытки их объяснения, так и остаются своеобразным ноуменом для воспринимающего сознания другой культуры. В этом смысле справедливы слова В.П. Беркова: «Что касается иностранного языка, то владение им на уровне языка родного (а также знание культуры коллектива, говорящего на этом языке) встречается крайне редко» [14]. Сколь бы глубоким ни было изучение чужой культуры, всегда остается непознанная часть её смысла, что затрудняет полное понимание тех реалий художественного текста, которые определяются спецификой национальной ментальности или особенностями социально-политической жизни страны.

References

1. Pozhidaeva O.V. Stereotypy vospriyatiya i puti ih preodoleniya: obraz Rossii, Kol'skogo Severa v nekotorykh proizvedeniyakh Skandinavskoy i Finskoj literatury XXI veka. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury*. Materialy XIII Kongressa MAPRYaL. V 15 tomah. 2015; T. 3: 129 – 135.
2. Pozhidaeva O.V. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo na o. Shpicbergen: fakty istorii i literaturnyj mif (nad stranicami knigi h. flegstada "Piramida"). *Rossiya v global'nom mire*. 2017; 10 (33): 16 – 26.
3. Alekseeva V.N. *Associativnoe pole sovetizmov 1920 – 1930 gg. (Na materiale angloyazychnykh izdanij romana «Master i Margarita» M.A. Bulgakova)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2016.
4. Matveeva T.V. *Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
5. Lotman Yu.M. *Kul'tura i vzryv*. Moskva: Gnozis; Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1992.
6. Bulgakov M. *Mästaren och Margarita*. Stockholm, Norstedts Förlag, 2002.
7. *Svenska Akademiens Ordbok*. Available at: <https://www.saob.se/artikel/?seek=kulak&pz=1>
8. Bulgakov M.A. *Romany: Belaya gvardiya. Teatral'nyj roman. Master i Margarita*. Moskva: Sovremennik, 1987.
9. *National encyklopedins ordbok*. Utarbetad vid Språkdata Göteborgs Universitet. Belgien, 2000.
10. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: ok. 57 000 slov. Pod. red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. 17-e izd., stereotip. Moskva: Rus. yaz. 1985.
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. 4-e izd., dop. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
12. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016.
13. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po'etika*. Perevod s francuzskogo. Sost., obsch. red. i vstup. st. G.K. Kosikova. Moskva: Progress: Univers, 1994.
14. Berkov V.P. *Dvuyazychnaya leksikografiya i real'nost' (Prozaicheskie soobrazheniya po vyhode Bol'shogo norvezhsko-russkogo slovarja)*. *Skandinavskaya filologiya*. 2004; Vypusk 7: 9 – 19.

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 81-26

Polyakova L.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: lilitmgn@mail.ru
Antropova L.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: alitier@mail.ru
Yuzhakova Yu.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: julia_south@mail.ru
Zalavina T.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk, Russia), E-mail: tania_mgn@rambler.ru

ENGLISH MEDIA TEXTS: THE SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION INTO RUSSIAN. The article presents the insight into the specifics of translation of a media text to English, which plays a central role in the existence of a national language in the contemporary world. The authors distinguish the linguistic and stylistic features of the media text that make it different from other functional language styles and state that these linguistic features mainly determine the specificity of translation of the media text. The authors also fulfill an analysis of the means of translation from Russian into English with reference to transformations based on the article "Putin-Medvedev: Russia's Managed Drama". The paper outlines the most promising methods typical for the translation of media texts. The authors distinguish the characteristics of the translation transformations, describe the rules that ensure a good translation of media text. The methods of translation of a media English text into Russian are suggested.

Key words: media text, translation, methods of translation, translation transformations.

Л.С. Полякова, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, E-mail: lilitmgn@mail.ru
Л.И. Антропова, д-р филол. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: alitier@mail.ru

Ю.В. Южакова, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, E-mail: julia_south@mail.ru
Т.Ю. Залавина, канд. филол. наук, доц., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, E-mail: tania_mgn@rambler.ru

АНГЛИЙСКИЕ МЕДИАТЕКСТЫ: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья представляет собой обзор особенностей перевода, присущих английскому медиатексту, который в современных условиях занимает одно из центральных мест бытования национального языка. Авторы приводят лингвистические особенности медиатекста, которые отличают его от языка других функциональных стилей и во многом определяют специфику перевода медиатекста. Также авторами проводится анализ приемов перевода трансформаций с английского языка на русский на примере статьи «Putin – Medvedev: Russia's Managed Drama». В статье приведены наиболее перспективные способы перевода, которые используются для перевода медийных текстов. Авторы выделяют особенности переводческих трансформаций; приводят описание их закономерностей, которые направлены на адекватный перевод медиатекстов. Также приводятся способы перевода англоязычного медийного текста на русский язык.

Ключевые слова: медиатекст, перевод, методы перевода, переводческие трансформации.

In the contemporary world a media text plays a central role in the existence of a national language and its knowledge helps us identify the peculiarities of the modern language. Moreover, nowadays the linguotranslation study of transformation functioning acquires special importance, that can be explained by the growing interest to foreign languages, which makes the problem of transformation study relevant. The aim of our paper is to identify the methods of translation transformations which are used in the translation of English media texts into Russian language.

The material for our research was the Russian version of the article "Putin – Medvedev: Russia's Managed Drama" [1], published on the website of the British newspaper "Open Democracy" [2]. The scientific novelty of the study is based on the fact that the technique of translation transformations of media texts is being exposed to the comparative analysis.

Among the linguistic and stylistic features of the media text that make it different from other functional language styles, can be distinguished: 1) expressiveness of the language as a means to attract the attention of the reader, 2) a high degree of standardization of the used linguistic means, 3) the abundance of diverse realities (political, public and cultural life), quotations and allusions [3], 4) the use of phraseology and idiomatic vocabulary (as well as: word games, puns, proverbs and sayings), 5) the use of other stylistic means, techniques, and figures of speech (figurative comparisons,

hyperbole, metaphor, metonymy, litoty, paronymic attraction, euphemisms, allegory, etc.) [4]. As these linguistic peculiarities mainly determine the specificity of translation of a media text, the translator should be familiar with them before he starts working on the translation of the text [5].

A rather bright example of using translation transformations is the Russian version of the article "Putin-Medvedev: Russia's Managed Drama" published on the website of the British newspaper "Open Democracy" [2]. The translation of the abovementioned article can be found on the site INOSMI [1] under the title «Вопрос о престолонаследии в России» – "The issue of the succession in Russia".

Even without the analysis of the titles of these two articles, we can see that in the Russian-language version of the article the title is substituted completely: compare the English variant "Putin-Medvedev: Russia's Managed Drama" that literally can be translated as "Putin-Medvedev: Russian staging" and the Russian version of the title "The issue of succession in Russia" («Вопрос о престолонаследии в России»).

A complete substitution of the title can be explained by the need to realize the main function of any title – to attract the reader's attention in the most efficient way. Since the original text and its translation are targeted at different audiences from historical and cultural viewpoint (English-speaking and Russian-speaking audiences), the linguistic means are used in the above headlines are quite different. In the English

version, the situation is described with the aid of the nominative construction *Russia's Managed Drama*, which presupposes staging and the theatrical transfer of power in Russia, revealing the similarity of this process with the stage performance. Similar nominative constructions, metaphors that vividly and at the same time briefly describe the content of the article are often used as the headlines in the English-language media. This way of presenting the information allows the translator to achieve the impact functions of the text: the attracting of the readers' attention. The Russian-language version of the title "*The Question of the Succession to the Throne in Russia*", which has a similar form to the title of a scientific article, claims to appeal to a thoughtful reader who is good at History, i.e. a person who considers himself to be an intellectual. The use of the lexical unit of *Succession to the Throne* implies the inheritance of power and the absence of democratic procedures for the transfer of power in Russia.

Thus, both versions of the title imply the idea that the transfer of inheritance of power in Russia is rather a formal procedure, not a real one. Moreover, different metaphors are being used to convey this idea to the addressee. For the English-speaking readers, the transfer of power in Russia is *a staged performance*, for the Russian-speaking readers, it is *a succession to the throne*. However, both metaphors under consideration have negative connotations in the context.

The total substitution of the title takes place with the aim of attracting reader's attention and influence different audiences with different worldviews and different value orientations.

In 2012 Russia will hold its presidential election. В 2012 году в России должны состояться президентские выборы, в которых будут участвовать несколько претендентов.

In the English version of the text the noun *Russia (Россия)* is used in the function of the subject, which is the agent of the action *will hold (будет проводить)*. A simple predicate *will hold* expresses an action planned for the future. In the Russian-language version the basis of the sentence constitute the subject *президентские выборы – presidential elections* and a compound predicate with the modal verb «*должны состояться*» – "*must take place*". The use of the modal verb gives the whole sentence the indicated modality, but not certainty that the event actually takes place.

On the example of this sentence we can consider another transformation, namely, the expanding of the sentence at the expense of adding the subordinate attributive clause. The additional information is drawn from the subordinate attributive clause from the original text and is used for the logical transition to other sentences, which inform us about the presidential candidates.

The second-rung candidates are already reasonably clear. Второстепенные кандидаты известны.

Here the translator has omitted the words «*already, reasonably*», which do not bear any significant meaning.

Gennady Zyuganov, leader of the Russian Communist Party (KPRF) declared his intention to stand early on; Vladimir Zhirinovskiy, leader of the Russian Liberal Democratic Party (LDPR) is likely to join him. – Уже заявил о своем желании участвовать в выборах Геннадий Зюганов, лидер Коммунистической партии Российской Федерации (КПРФ). Скорее всего, примет участие и лидер Либерально-демократической партии России (ЛДПР), Владимир Жириновский.

When translating this sentence, the syntactic transformation of changing the structure of the sentence was used. One sentence from the English version is divided into two separate sentences in the Russian variant. In the original text, the author specifies the candidates in one sentence. The translator makes another independent sentence and starts it with the words «*Скорее всего, примет участие и...*» – *will likely take part in*, while in the original text this sentence begins with the candidate's name.

Attention should also be paid to the word order of the translated sentences. In the English version, the direct word order is used, complicated by oppositions: *Gennady Zyuganov, leader of the Russian Communist Party (KPRF) declared his intention to stand early on; Vladimir Zhirinovskiy, leader of the Russian Liberal Democratic Party (LDPR) is likely to join him.*

In the Russian version, the reverse word order and other oppositions are used: *Уже заявил о своем желании участвовать в выборах Геннадий Зюганов, лидер Коммунистической партии Российской Федерации (КПРФ). Скорее всего, примет участие и лидер Либерально-демократической партии России (ЛДПР), Владимир Жириновский.*

The reverse word order in the Russian version can be explained by the rule of dividing the sentences in the Russian language into a topic and a comment, i.e. old and new information. As a rule, the well-known information is given at the beginning of the sentence, and new one – at the end.

Replacing the opposition of *Vladimir Zhirinovskiy, leader of the Russian Liberal Democratic Party (LDPR)* with *лидер Либерально-демократической партии России (ЛДПР), Владимир Жириновский* has no specific significance and is probably used to avoid the structural monotony of the sentences under consideration. In Russian, it is customary to avoid all sorts of repetitions, unless they have a special meaning.

Both politicians head parliamentary parties that are more or less controlled by the authorities. – Оба они возглавляют партии, представленные в парламенте страны и в основном контролируемые российскими властями.

In this sentence the transformation of expanding the text was applied through the use of a participial modifier *представленные в парламенте – represented in the*

Parliament, which was not used in the original text and which specifies noun *партии – parties*. The word *politicians* was omitted from the phrase *both politicians* in translation as it does not have any significant meaning, it is understood from context of the text. We can find another syntactic transformation in this sentence, in the form of replacing the attributive clause *that are more or less controlled by the authorities* with the participle clause *в основном контролируемые российскими властями – generally controlled by the Russian authorities*. Another conversion is the compression of the phrase *more or less to в основном – generally*.

Both took part in the last set of presidential elections, gaining 18% and 9.5% of the votes respectively. – Оба участвовали в предыдущих выборах, в 2008 году, и набрали 18% и 9,5% голосов, соответственно.

In the translation variant of this sentence the expansion and the omission of some lexical units take place that is some lexical transformations are being used. In the translation of the phrase *in the last set of presidential elections* instead of the word combination *in the last set of a word предыдущих – previous* was used, that is a phrase *in the last set of* is omitted in the translation variant of the text. However, the translator specifies the translation *в 2008 году – in 2008*, adding a word *year* in the Russian variant which was not used in the original article. These transformations do not imply the loss or the changes in the meaning of the sentence. Grammatical transformation occurs when translating an adverbial participle *gaining* into Russian language with the word *набрали*.

Alongside these candidates, it is possible that another second-rung politician will also be allowed to run, such as Andrey Bogdanov did in the 2008 elections (he took 1.3% of the vote). – Вполне возможно, что будет допущен какой-нибудь второстепенный и малоизвестный политик, вроде Андрея Богданова, который участвовал в выборах 2008 года и набрал 1,3% голосов.

When translating the above sentence, the introductory construction *alongside these candidates* has been omitted. The part *it is possible that another second-rung politician will also be allowed to run* has undergone several transformations as well. First, it is reordering of the parts of the sentence. In the original, the above part of the sentence begins with the words *another second-rung politician*, but in translation this expression is transferred closer to the end of the considered part, and the phrase *будет допущен (will be allowed)* is moved to the beginning of the sentence, which corresponds to the norms of the Russian language (the above mentioned actual division of the sentence). In the same sentence, a lexical extension is applied: the word *малоизвестный (little-known)* is used, which is absent in the original.

The translation of the second part of the sentence, *such as Andrey Bogdanov did in the 2008 elections (he took 1.3% of the vote)*, contains a syntactic transformation in the form of attributive clause adding and deletion of the brackets from the sentence: *который участвовал в выборах 2008 года и набрал 1,3% голосов*.

All the above transformations do not lead to a change in the meaning of the sentence and perform mainly a stylistic function.

But what there cannot be is the prospect of a genuine opposition candidate taking part: Russian legislation on political parties and elections virtually eliminates this possibility. – Такую возможность российское законодательство о партиях и выборах практически исключает.

In the above case, the compression of the sentence is quite obvious. The author completely omits the emphatic construction characteristic of the English language: *But what there cannot be is the prospect of a genuine opposition candidate taking part*. The rest of the sentence is translated almost without any transformation, with the exception of transferring the phrase *такую возможность (this possibility)* from the end of the sentence to the very beginning (reordering transformation).

Instead the main question surrounding the Russian elections of 2012 is the question of succession: which of the current president (Dmitry Medvedev) and current prime minister (Vladimir Putin) will be chosen as the official government candidate. – Поэтому главный вопрос, касающийся российских выборов 2012 года – это вопрос о том, кто будет официальным кандидатом, действующий президент Дмитрий Медведев или действующий премьер-министр Владимир Путин, который занимал президентский пост с 2000 до начала 2008 года.

The translated first part of the sentence is almost unchanged. The only exception is conveying the phrase *question of succession*, which has been translated into Russian in the following way: «*вопрос о том*». The second part of the sentence has undergone grammatical and syntactic transformations. The translator swaps parts of the sentence. In the original, the words of the official government candidate are at the beginning of the sentence, in the translation they are transferred to the end; the word *government* is omitted. In addition, the translator changes the predicate's voice from the passive, *will be chosen*, to the active, *будет*.

Summarizing this analysis, the following conclusions can be made: the most frequently used syntactic transformation is a change in the structure of the sentence due to the division of a sentence into two separate sentences, and also the conversion of the participle constructions into subordinate sentences (and vice versa) takes place. The most widely used grammatical transformations are the changes of the verb forms (tense, voice, mood) which serve to perform a stylistic function. The most frequently used technique among the lexical transformations is the method of descriptive translation. In our opinion, the choice of the translation transformations, as well as their frequency in the translation mainly depend on the personal style of the translator.

Библиографический список

1. Голосов Г. Вопрос о престолонаследии в России. *Open Democracy*, 26.04.11, Великобритания. Available at: <https://inosmi.ru/politic/20110426/168798665.html>
2. Golosov G. Putin – Medvedev: Russia's Managed Drama. *Open Democracy*, 25.04.11, Great Britain. Available at: <https://www.opendemocracy.net/od-russia/grigori-golosov/putin-medvedev-russias-managed-drama>
3. Добросклонская Т.Г. Что такое медиалингвистика? *Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2004; 2: 9 – 17.
4. Полякова Л.С. Роль личности переводчика при выборе гендерных стратегий. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2011, Вып. 57; 24 (239): 260 – 262.
5. Южакова Ю.В. Композиционные особенности медиатекста, актуализирующие принцип толерантности. *Язык. Культура. Коммуникация: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ульяновский государственный университет*. 2008: 403 – 405.

References

1. Golosov G. Vopros o prestolonasledii v Rossii. *Open Democracy*, 26.04.11, Velikobritaniya. Available at: <https://inosmi.ru/politic/20110426/168798665.html>
2. Golosov G. Putin – Medvedev: Russia's Managed Drama. *Open Democracy*, 25.04.11, Great Britain. Available at: <https://www.opendemocracy.net/od-russia/grigori-golosov/putin-medvedev-russias-managed-drama>
3. Dobrosklyonskaya T.G. Chto takoe medialingvistika? *Vestnik Moskovskogo universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2004; 2: 9 – 17.
4. Polyakova L.S. Rol' lichnosti perevodchika pri vybore gendernykh strategij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskuststvovedenie*. 2011, Vyp. 57; 24 (239): 260 – 262.
5. Yuzhakova Yu.V. Kompozicionnye osobennosti mediateksta, aktualiziruyushchie princip tolerantnosti. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya: materialy Mezhdunarodnoj zaочно nauchno-prakticheskoy konferencii. Ul'yanovskij gosudarstvennyj universitet*. 2008: 403 – 405.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 811

Ramazanova D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru
Kislitskaya S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru
Khasbulatova Kh.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@mail.ru

ARTISTIC FEATURES OF TYUTCHEV'S LYRICS. The objective of the work is to reveal features of using artistic techniques in lyrical poems of F. I. Tyutchev. Results of the analysis shows that topics addressed by the poet are diverse and contradictory: meaning of life, love, human relationship with nature. People in the poetry occupy dual positions: on the one hand, they are able to fully reunite with nature, to dissolve in it, on the other hand, they dwell in eternal doubts, worries cause pain by thoughts in infinite space. In his early poems the poet portrayed his feelings and did it more emotionally and more passion. In the verses of this period the researcher feels light romance. The later poems manifest motivation of hopelessness, misunderstanding, angst and struggle. With regard to the emotional coloring of the works and the use of art and fine tools, it should be noted that in the poetry of Tyutchev there is a variety of techniques: epithets (forked), metaphors, comparisons, impersonation alliteration, anaphora.

Key words: artistic and visual means, techniques, love lyrics, landscape lyrics, poetry.

Д.А. Рамазанова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

С.С. Кислицкая, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

Х.М. Хасбулатова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА

В статье авторы попытались выявить особенности использования художественных приёмов в лирических стихотворениях Ф.И. Тютчева. Темы, затрагиваемые поэтом, разнообразны, противоречивы: смысл бытия, любовь, неразрывная связь человека с природой. Человек в поэзии Ф.И. Тютчева занимает двойственное положение: с одной стороны, он способен полностью воссоединиться с природой, раствориться в ней, с другой, пребывает в вечных сомнениях, тревогах, его мучает бессилие мысли в бесконечном пространстве бытия. Что касается эмоциональной окраски произведений и использования художественно-изобразительных средств, следует отметить, что в поэзии Ф.И. Тютчева встречаются разнообразные приемы: эпитеты (раздвоенные), метафоры, олицетворения, сравнения, аллитерация, анафора.

Ключевые слова: художественно-изобразительные средства, приемы, любовная лирика, пейзажная лирика, поэзия.

Вся лирика Ф.И. Тютчева пронизана его внутренними личными переживаниями, в искренних образах автора проявляется глубокое философское содержание. Его своеобразные творения занимают достойное место в литературном наследии.

Нельзя не уделить особого внимания любовной лирике поэта, раскрывающая особенности использования художественных средств выразительности. Истории его первой любви посвящены стихотворения: «Я встретил Вас», «Я помню время золотое». Второй своей любви поэт посвятил стихотворения: «В часы, когда бывает», «Ещё томлюсь тоской желаний». Следующей своей музой поэт посвятил стихотворение «Она сидела на полу». Но самым популярным стало произведение поэта «Последняя любовь», посвящённое его последней любви.

В своих ранних стихах поэт изображал чувства свои и возлюбленной более эмоционально, страстно. В стихах этого периода чувствуется легкая романтичность, непринужденность. В более поздних стихотворениях проявляются мотивы безнадежности, непонимания, тоски и борьбы.

Изображая настоящие чувства, поэт умело раскрывал и передавал их в своих произведениях с помощью разнообразных средств выразительности.

Цель работы – исследовать и выявить особенности использования художественных средств в лирике Ф.И. Тютчева. Основной метод – анализ лирических стихотворений.

Лирика Ф.И. Тютчева оказывает довольно сильное эмоциональное воздействие на читателя, при этом поэт использует простые художественные средства.

В его стихах отсутствуют сложные метафоры и эпитеты, но в тоже время присутствует некая парадоксальность поэтических словосочетаний.

Яркая афористичность, эмоциональная законченность отличают его произведения. Например, стихи-афоризмы: «Фонтан», «Умом Россию не понять», «Слезы людские» и др.

Произведения Ф.И. Тютчева отличаются высокой музыкальностью, проявляющейся в благозвучном использовании повторов (частичных или полных):

*Я встретил вас – и все былое
В отжившем сердце оживо
Я вспомнил время золотое
И сердцу стало так тепло... [1].*

В стихотворении «Я встретил вас – и всё былое», являющегося творением любовной лирики поэта, встречаются такие эпитеты, как «милые», «золотой», «душевный»; также здесь присутствуют сравнения: появившегося чувства с весной, старости с осенью; олицетворения – «жизнь заговорила» и др. Поэт в своей любовной лирике демонстрирует ценность красоты духовной, искренних чувств.

Более позднее его творение «Последняя любовь» по праву можно назвать лучшим произведением, драматичным, отображающим все личные переживания поэта, его сильные и глубокие чувства. Буквально в каждой строчке чувствуются нежность, эмоции уже зрелой любви, сквозь которые просачиваются ноты тоски и обреченности.

Лексические повторы придают неповторимую музыкальность произведению («помедли, помедли», «продлись, продлись»). Поэт также употребляет та-

кие художественно-выразительные средства, как: метафора («бродит сиянье»), эпитет («вечерний», «прощальный» и др.). С помощью средств выразительности поэт с точностью передаёт основную мысль своего произведения, которая заключается в том, что человек способен на искренние чувства в любом возрасте.

Занимая исключительное место в творческой деятельности поэта, любовная лирика отличается особым проникновением, удивительно сочетает в себе трагичность, остроту переживаний и яркость эмоций. Женскому образу любовной лирики Тютчева отведено особое место, его героиня – сильная, самоотверженная, способная на настоящие чувства и роковые поступки.

*Как ни бесилося злоречье,
Как ни трудилося над ней,
Но этих глаз чистосердечье –
Оно всех демонов сильней.
Все в ней так искренно и мило,
Так все движенья хороши;
Ничто лазури не смутило
Ее безоблачной души [1].*

В стихотворении «Как не бесилося злоречье» поэт описывает силу красоты, особое значение придавая глазам возлюбленной, способным победить всех «демонов».

В стихотворении же «Сияет солнце, воды блещут» улыбка тютчевской героини затмевает все остальные впечатления:

*Но и в избытке упоенья
Нет упоения сильней
Одной улыбки умиления
Измученной души твоей... [1].*

Поэтические фрагменты, в форме которых выдержаны творения поэта, дают возможность создать целостную поэтическую концепцию, при этом сохраняя некую незавершенность. Тема произведения обычно выделяется восклицанием, риторическим повтором или вопросом. Стихотворения Ф.И. Тютчева наполнены архаичной, нейтральной лексикой, с помощью которой поэт описывает как само явление, так и его эмоциональный окрас.

Говоря о лирике Ф.И. Тютчева, нельзя не упомянуть об особенностях изображения природы. Разнообразие, грациозность, живые образы являются достоинствами пейзажной лирики поэта. В произведении «Последняя любовь» поэт изображает картину, символизирующую безнадежность последней человеческой любви, используя пейзажные образы:

*Сияй, сияй, прощальный свет
Любви последней, зари вечерней!
Полнеба обхватила тень,
Лишь там, на западе, бродит сиянье... [1].*

Особое внимание поэт уделял осенней и весенней природе, воссоздавая удивительные образы и с точностью передавая всю невероятную красоту природы.

В стихотворении «Осенний вечер» поэт с тонкостью передает очарование увядающей осени, отождествляя человека с природой. Здесь поэт использовал такие средства художественной выразительности, как: олицетворение («томный шепот», «грустно-сиротящей землей»), эпитет («умильная, таинственная», «багряных», «порывистый, холодный»), инверсия («холодный ветер порою»), метафора («таинственная прелесть», «пестрота деревьев»).

Стихотворение, несмотря на неординарность построения, легко читается, воспринимается благодаря умелому использованию поэтом изобразительно-выразительных средств.

В стихотворениях поэта природа оживает, наделяется человеческими чувствами, т. е. она способна радоваться и грустить, чувствовать и слышать, дышать.

*Сияет солнце, воды блещут,
Во всем улыбка, жизнь во всем,
Деревья радостно трепещут,
Купаясь в небе голубом... [2].*

В стихотворении «Летний вечер» поэт передает ощущение человека, созерцающего окружающую красоту, наслаждающегося моментом воссоединения с природой, настоящими мгновениями.

*Уж солнца раскаленный шар
С главы своей земля скатилась,
И мирный вечера пожар
Волна морская поглотила...
... Река воздушная полней
Течет меж небом и землею,
Грудь дышит легче и вольней,
Освобожденная от зноя... [2].*

Своеобразный стиль изложения поэта позволяет обыкновенные природные явления превратить в изысканное зрелище. Уделяя внимание мелочам, поэт воссоздает удивительную картину природы.

В стихотворении «Летний вечер» можно встретить такие изобразительно-выразительные средства, как: метафоры («звезды приподняли небесный свод», «волна поглотила пожар вечера»), эпитеты («влажные главы», «воздушная река», «мирный пожар», «сладкий трепет»), сравнения («трепет, как

струя»), олицетворения («жилы природы», «звезды вззошли», «земля скатилась»).

Максимально точно передавая самые, казалось бы, неуловимые моменты, поэт описывает особенности природы, перекликая их с душевным состоянием и открывая читателю необыкновенный новый мир.

В стихотворении «Обвеян вещею дремотой» поэт особенно красочно описывает явления многоликой, изменчивой природы, отождествляя природные циклы с жизнью, используя при этом разнообразные художественно-выразительные средства, эпитеты, метафоры и др.: «вещею дремотой», «полураздетый лес грустит» и др. Одушевление природы проявляется не только в олицетворении, поэт наделяет природу живой душой, чувствами, любовью. Перед читателем открывается все великолепие увядающей природы, чья естественная красота порой проявляется в необычных формах. Каждая строка стихотворения несет определенный смысл, соединяющий в себе уныние и надежду, грусть и радость:

*Обвеян вещею дремотой,
Полураздетый лес грустит...
Из летних листьев разве сотый,
Блестя осенней позолотой,
Еще на ветви шелестит...
... Как увядающее мило!
Какая прелесть в нем для нас,
Когда, что так цело и жило,
Теперь, так немощно и хило,
В последний улыбнется раз!.. [2].*

Как в любовной, так и в пейзажной лирике поэта читается философская идея. Поэт посредством своего творчества постигает смысл жизни, тайны бытия, природы. Определённый период жизни поэт отождествляет с тем или иным образом природы, объединяя в одно целое природный мир и человеческие чувства. Ф.И. Тютчев размышляет в своих произведениях о тайнах мироздания, двойственности бытия. Человек в его стихах обращается к природе, как к чему-то божественному, возвышенному, одухотворенному, необъятному, ищет в ней ответы на вопросы и успокоение своей души. В этом слиянии с природой герои Тютчевской лирики находят вдохновение и гармонию: «Все во мне – и я во всем».

В стихотворении «О чем ты воешь, ветер ночной?» поэт обращается к ветру:

*О, страшных песен сих не пой
Про древний хаос, про родимый!
Как жадно мир души ночной
Внимает повести любимой!
Из смертной рвется он груди,
Он с беспредельным жаждет слиться!
О, бурь заснувших не буди –
Под ними хаос шевелится! [2].*

Лирика Ф.И. Тютчева пронизана космическим началом, хаос поэт называет родимым, для него это основа мироздания, где происходит вечная борьба противоположностей, где сила разрушения и созидания, где природа и дух тождественны.

*Дума за думой, волна за волной –
Два проявления стихии одной:
В сердце ли тесном, в безбрежном ли море,
Здесь – в заключении, там – на просторе, –
Тот же всё вечный прибой и отбой,
Тот же всё призрак тревожно-пустой [2].*

С помощью такого изобразительно-выразительного средства, как эпитет поэт искусно вырисовывает образ. В лирике Ф.И. Тютчева встречается такое явление как «развоенный эпитет», т. е. давая одно определение, поэт совмещает слова, противоположные по смыслу: «блаженно-роковой», «пророчески-слепой». С помощью такого приема происходит сопоставление образов, поэт подчеркивает раздвоенность мировосприятия.

Необычны и сравнения поэта, с помощью которых Ф.И. Тютчеву удается раскрыть всю глубину описываемого явления или образа. В стихотворении «Тени сизые смешались», где поэт предаётся философским рассуждениям, сравнивается душа человека с сосудом. Лирический герой данного произведения находит в ночи свое успокоение, излечение своей души.

*... Сумрак тихий, сумрак сонный,
Лейся в глубь моей души,
Тихий, томный, благовонный,
Все залей и утиши.
Чувства – мглой самозабвенья
Переполни через край!..
Дай вкусить уничтоженья,
С миром дремлющим смешай!*

Мир Тютчевской поэзии необъятен, своеобразен, его лирика представляет собой сплетение мыслей, чувств, размышлений, в котором каждый читатель через призму своих мироощущений находит для себя истину. То, с какой искрен-

ностью поэт создаёт те или иные образы, позволяет наполнить произведения глубоким философским смыслом.

Темы, затрагиваемые поэтом, разнообразны, противоречивы: смысл бытия, любовь, неразрывная связь человека с природой. Прослеживаются в его творчестве идеи «соборности», фатализма, в силу чего эмоциональная окраска произведений зачастую весьма трагична.

Человек в его поэзии занимает двойственное положение: с одной стороны, он способен полностью воссоединиться с природой, раствориться в ней, с

другой, пребывает в вечных сомнениях, тревогах, его мучает бессилие мысли в бесконечном пространстве бытия.

Что касается эмоциональной окраски произведений и использования художественно-образных средств, следует отметить, что в поэзии Ф.И. Тютчева встречаются разнообразные приемы: эпитеты (раздвоенные), метафоры, олицетворения, сравнения, аллитерация, анафора.

Ф.И. Тютчев мастерски пользовался всеми художественными приемами при изображении чувств, Вселенной, природы, её мельчайших оттенков.

Библиографический список

1. Тютчев Ф.И. *Стихи о любви*. Москва, 2009.
2. Тютчев Ф.И. *Лирика*. Москва, 1966.

References

1. Tyutchev F.I. *Stihi o lyubvi*. Moskva, 2009.
2. Tyutchev F.I. *Lirika*. Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 17.04.19

УДК 82-398.23 (470.621)

Salazhieva E.I., teacher of Russian Language and Literature, School № 8 (Grozny, Russia), E-mail: s.elina@mail.ru

ORIGINALITY OF ARTISTIC EXECUTION OF THE MOST TOPICAL ISSUES IN THE BOOK BY I. B. SARAKAYEV "IN THE SLUMS OF CHECHNYA" ("THE BURNING AND PAINFUL QUESTION"). The article analyzes a book of I. B. Sarakayev "In the slums of Chechnya" (1913). Features of artistic research by the writer-educator of socio-political, ethno-cultural, spiritual and moral problems are considered. The researcher studies originality of the documentary, artistic and journalistic nature of the genre of this work, its structure, figurative system, stylistics, the specificity of various forms of its intertextual content (citations, allusions, reminiscences, various associations), the skill of the author in the art of using the language, such expressive semantic and speech techniques as irony and sarcasm, the idea of the importance of the activity of I. B. Sarakayev for the development of the educational movement of Chechnya. The style of the prose of Sarakayev has all signs of a documentary and artistic storytelling.

Key words: text, title, enlightenment, intertext, journalism, genre, irony, sarcasm, semantics.

Э.И. Салазиева, учитель русского языка и литературы, МБОУ «СОШ № 8», г. Грозный, E-mail: s.elina@mail.ru

СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В КНИГЕ И.-Б. САРАКАЕВА «ПО ТРУЩОБАМ ЧЕЧНИ» (ЖГУЧИЙ И НАБОЛЕВШИЙ ВОПРОС)

В статье анализируется книга И.-Б. Саракаева «По трущобам Чечни (Жгучий и наболевший вопрос)» (1913), рассматриваются особенности художественного исследования писателем-просветителем социально-политической, этнокультурной, духовно-нравственной проблематики, оценивается своеобразие документально-художественной, художественно-публицистической природы жанра этого произведения, его структуры, образной системы, стилистики, специфика различных форм его интертекстуального наполнения (цитаций, аллюзий, реминисценций, разного рода ассоциаций), отмечается мастерство автора в искусстве использования эзопова языка, таких экспрессивных смысловых и речевых приемов, как ирония и сарказм, утверждается мысль о значении деятельности И.Б. Саракаева для развития просветительского движения Чечни.

Ключевые слова: текст, название, просвещение, интертекст, журналистика, жанр, ирония, сарказм, семантика.

Крупнейшим северокавказским авторам в своем литературно-просветительском творчестве «удавалось во многом объективно анализировать взаимоотношения личности и истории, используя национальный опыт, сохранять национальный (народный) тип художественного восприятия мира» [1, с. 36]. Литературно-публицистическое наследие одного из ярких деятелей второго поколения чеченского просветительства Ибрагим-Бека Саракаева (1883 – 1934), писателя, публициста, этнолога, историка, фольклориста, представляет собой интересное во многих отношениях явление. После окончания в 1902 году реального училища во Владикавказе он несколько лет провел в Тифлисе, где занимался литературной и публицистической работой в редакции журнала «Кавказ». Вернувшись в 1907 году во Владикавказ, И.-Б. Саракаев плодотворно сотрудничает с газетой «Терек» (в которой в это же время работал и видный революционер-большевик Сергей Киров). С 1911 – 1914 гг. И.-Б. Саракаев создает более 30 документально-художественных и публицистических произведений по национальным и земельным вопросам Чечни, проблемам судейства, развития культуры и образования, в которых он, насколько это было возможно, в рамках цензуры, открыто критиковал злоупотребления представителей центральной власти в горах.

Кроме этого были изданы такие его историко-философские исследования, как «Мюридизм», «Суд и казнь Шамиля», художественно-документальные работы «По трущобам Чечни» (1913) и «Чечня и пленение Шамиля» (1814). В этих произведениях ярко проявилось писательское и публицистическое дарование просветителя. Во время Первой мировой войны И.-Б. Саракаев в Татарском конном полку Кавказской туземной конной дивизии (ставшей впоследствии известной как «Дикая дивизия») был произведен в офицеры, служил адъютантом великого князя Михаила Александровича, командовавшего тогда Дикой дивизией, в дальнейшем дослужился до подполковника. В советский период И.Б. Саракаев был заместителем начальника милиции Чеченской автономной области, но

в дальнейшем преследовался НКВД в связи с его непродолжительной службой в императорской армии.

Документально-художественная и публицистическая проза И.-Б. Саракаева имеет выраженный жизненно насущный и актуальный характер, оперативно откликающийся на проблемы современности либо недавней истории, её стилистика отличается лаконизмом, публицистической страстностью, полемичностью. Для проблематики и идеи наиболее значимого литературного произведения И.-Б. Саракаева характерен острый и напряжённый смысл, получивший свое отражение уже в самом названии этого текста «По трущобам Чечни» и в его подзаголовке «Жгучий и наболевший вопрос» [2]. Жанр этого текста представляет собой синкретическую форму, сочетающую элементы проблемного очерка, аналитической статьи, журналистского расследования. Семантика его названия отличается острой эмоционально-экспрессивной окраской, имеющей отрицательные коннотации, запечатленные автором в таких лексемах, как существительное «трущобы», прилагательные «жгучий» и «наболевший». Подобное заглавие вызывает стойкое впечатление глубокой реалистичности, драматизма в осмыслении проблем, имеющих откровенно выраженный социальный характер.

Это заглавие (как и сам текст) вызывает в сознании читателя закономерные параллели и ассоциации с традициями русской революционно-демократической, народнической, отчасти – марксистской – публицистики, в частности, с материалами журнала «Отечественные записки» (1868-1884 гг.), руководимого Н.А. Некрасовым и М.Е. Салтыковым-Щедриным, с опытом старших современников И.-Б. Саракаева Н. Шелгунова и др. Характерно, что в 1887 году выдающийся русский публицист В.А. Гиляровский подготовил к печати книгу под названием «Трущобные люди», посвященную обитателям московского дна. Однако выход книги в свет был запрещён по цензурным соображениям, и она была напечатана лишь спустя 70 лет в 1957 году. Тем не менее, вполне возможно, что само употребление лексемы «трущоба» и её производных было весьма распространённым

и типичным явлением в литературе и публицистике этого периода, что нашло отражение и в названии книги И.Б. Саракеева «По трупам Чечни» (Жгучий и набравший вопрос). Семантика заглавия этого произведения имеет метафорический смысл. Слово «труп» упомянуто в тексте трижды, оно несет обобщающе-переносное значение. Эта лексема широко использовалась в русской литературе второй половины XIX-начала XX века в произведениях Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского, А.И. Куприна, Ф.М. Решетникова, А.С. Серафимовича, в заглавии остросоциального и одновременно авантюрного романа «Петербургские трупы» В.В. Крестовского. Очевидно, что эта лексема синонимична и с понятием «Дно» в значении «социальные низы, опустившаяся и обездоленная часть общества» что нашло свое отражение в названии пьесы А.М. Горького.

В произведении И.Б. Саракеева довольно многозначное понятие «трупы» имеет коннотации, обозначающие неимоверную тесноту, образовавшуюся на привольных в прошлом чеченских землях в результате политики царизма. Эта семантика дополняется еще и смыслом, близким к понятию «социальное дно», усиленному отрицательным эпитетом «беспросветный» (Кавказских трупов). Проведенный нами анализ семантики и символики ключевого концепта «трупы» в употреблении И.Б. Саракеева даёт возможность более глубокого понимания своеобразия его авторской манеры, уяснения особенностей предмета его художественно-публицистического исследования, характерных способов организации подобного текста, приемов осмысления и подачи материала.

При этом вызывает удивление то, что исключительно смелый и явно антиправительственный материал И.Б. Саракеева всё же был опубликован, обойдя цензурные преграды. Видимо, это стало возможным, потому что автор дал этому материалу внешне вполне политически лояльное начало. Кроме того одним из факторов опубликования этого материала И.Б. Саракеева во владикавказском издании «Терек» могли быть и некоторые другие объективные обстоятельства, связанные, в том числе, с рассмотрением вопросов, близких проблематике работы «По трупам Чечни», в Государственной Думе в 1906–1907 годах. В связи с этим целесообразно коротко рассмотреть некоторые аспекты деятельности Думы в этот период, которые можно квалифицировать как своеобразную преамбулу к деятельности И.Б. Саракеева. Существовавшие в 1906 и 1907 годах первые два созыва Государственной Думы Российской империи отличались довольно многонациональным составом, но последующее сокращение представительства от национальных территорий в Думе III и IV созывов от 3-го июня 1907 года резко сократило права северокавказских депутатов. «Проводя имперскую политику, Дума (начиная с III созыва) из фактора объединения демократического движения... стала превращаться в фактор его разобщения по национальному принципу. Противостояние центра и окраин под давлением самодержавия... разрешалось в пользу центра, ...приводило к катастрофическому углублению конфликта и кризиса сразу в нескольких политических направлениях: власть – общество, центр – регионы, Дума – правительство, русские – инородцы, православные – иноверцы, коренные жители – переселенцы... Идеи национальной автономии не находили поддержки в среде правящей элиты, поскольку подрывали монополию власти имперского центра по отношению к регионам» [3]. Депутаты от Северного Кавказа видели две основные проблемы: земельная и проблема национально-религиозных взаимоотношений. «Депутаты от Северного Кавказа Т.Э. Эльдарханов, А.П. Маслов, Г.А. Горбунов, П.П. Димитров, Ф. Оникпо прямо связывали аграрный вопрос с проблемой национального равноправия, гражданских свобод и регионального демократического самоуправления» [3]. Один из депутатов I и II Государственных дум от горского населения Терской области учитель Таштемир Эльдарханов, известный «как активный просветитель, стремившийся к достоинству и бесконфликтному вживанию чеченцев в общероссийскую среду с сохранением присущей горцам самобытности, но не во вред соседним народам... поддержал в Думе законопроект о гражданском равенстве» [3]. И.Б. Саракеев и Т.Э. Эльдарханов стояли на общих просветительских позициях, что проявилось, в частности, и в стилистике текста И.Б. Саракеева «По трупам Чечни». Как уже отмечалось нами выше, первые абзацы произведения довольно неожиданно (по сравнению с его заглавием) отличаются положительным, поистине «просветительским» настроем: «О Кавказе с глубокой древности сложилась слава как о стране чудной красоты и неисчерпаемых богатств» [2]. Одной из характерных черт этого художественно-публицистического и художественно-документального текста И.Б. Саракеева является множество интертекстуальных связей из разных областей знания и художественной словесности, что свидетельствует о глубокой эрудиции автора, например: «Колоссы русской поэзии – Пушкин и Лермонтов, другие русские поэты посвящали немало звонких стихотворений величественной красоте Кавказа. А арабский путешественник и географ Абуль-Хасан Али аль-Масуди, живший в первой половине X века по Р. Хр., не нашел других слов назвать Кавказ – как только «Муруджу-ль Дзаб-ваМеадину-ль Джаухар», т. е. луга золота и рудники драгоценных камней...» [2].

При этом в тексте с самого начала ощущаются и некоторые предвестники противоположных по своему характеру смыслов основных положений и тезисов этого произведения. По нашему мнению, автор совершенно осознанно, таким образом, поначалу «маскирует» его основные обличительные идеи с целью «обойти» цензурные запреты, прибегая к приемам («заповяда языка»), лишь постепенно переходя к тому, чтобы напрямую называть вещи «своими именами»: «Все то, что посвящено поэтами и путешественниками Кавказу, рисуя в воображении читателя дивно-райский край, где нет места терзаньям и нужде, где царит вечный

непрерывный праздник, заставляет его забыть или не замечать мрачную действительность кавказской жизни» [2]. Изначальный вполне оправданный пафос первых абзацев произведения И.Б. Саракеева, посвященный характеристике редкой гармонии природы Кавказа, довольно быстро замещается иронией и сарказмом по поводу злободневных социальных проблем современности. И в качестве иллюстрации автор тут же ссылается на современный ему публицистический источник: «... Неласкова она, эта красота, к человеку, к мече, какая-то злая, беспощадная, не знающая жалости сострадания»..., говорит о волшебной красоте Кавказа г. Чаголов – (Край беспросветной нужды ст. 23-я)» [2]. Затем И.Б. Саракеев прибегает к цитированию достаточно неожиданного для данного контекста стихотворного лиро-эпического источника, приведя строки малоизвестной поэмы классика украинской литературы Т.Г. Шевченко «Кавказ» (1845): «За горами гори, хмарою повиті, //Засіяні горем, кровію політі. //Спокон віку Прометей //Там орел карає, //Що день божий доведе ребра// Й серце розбиває» [2]. Сам факт этого цитирования говорит о многом – во-первых, автор весьма смело и рискованно обращается к наследию опального оппозиционного поэта, представителя национального меньшинства, страдавшего от крепостной зависимости в Российской империи, возможно, усматривая в его личной судьбе некую параллель, точнее, аллюзию к судьбе своего народа, во-вторых, аналогичную аллюзию вызывает и сам образ Прометея, тем более, ассоциируемый украинским поэтом с Кавказом. И здесь И.Б. Саракеев в русле образной системы поэмы Т.Г. Шевченко формирует собственную систему метафорических образов уже более конкретно обличительного характера: «Если бы была возможность собрать всю эту кровь и все те горькие слезы, пролитые и проливаемые здесь, в один чан-гигант, а потом этот чан опрокинуть над Кавказом, то с уверенностью можно было бы сказать, что Кавказ захлебнется в волнах собственной крови и собственных слез. Казалось-бы, довольно слез! Немало ими полита кавказская почва!» [2].

Начав с общеизвестной истины о том, что «горцы с отдаленной древности отчаянно защищали ... величественную красоту своих диких гор от различных плоскостных завоевателей» [2], автор упоминает здесь и Россию во время Кавказской войны. Писатель сразу очерчивает круг конкретных вопросов, которые он выбирает мишенью своего обличительного пафоса: «Побороть горцев в их неприступных горах и непроходимых лесах – было задачей даже и для могущественной России далеко не из легких. Но она, наряду с пушками и мечом, пустила в ход в борьбе с ними еще и другое... Оружие это – различные прокламации и воззвания, которые сулили горцам, чуть ли не золотые горы, если они прекратят «бесполезную» борьбу и примут подданство Русского царя» [2].

И.Б. Саракеев хорошо знает цену этому весьма изощренному виду воздействия на общественное сознание, приводя, в частности, мнение Шамиля, который «знал, какое это сильное оружие и как оно может подействовать на умы легковверных горцев, а потому карал позорной — публичной казнью тех, кто бывал уличен в распространении их, и того муллу, который осмеливался взглянуть на «преступную бумагу гяуров» [2]. Писатель-публицист последовательно и убедительно раскрывает факты пагубного воздействия царской пропаганды, рассчитанной на «обработку массового сознания», на горцев, говоря, что «прокламации все же проникали в народ и постепенно уменьшали у горцев энергию борьбы» [2], воздействуя, в том числе, и на человеческое подсознание.

И.Б. Саракеев отмечает, что чеченцев в связи с этим мучили многие актуальные для них вопросы, точно и психологически достоверно излагая их смысл, сохраняя и заключенную в них эмоциональную окраску, содержащую при всей их вполне обоснованной тревоге и настороженности простодушное, доверчивое отношение к высочайшей воле, например: «Сам ли Царь пишет им прокламации? Оставит ли Царь им их земли и леса, если они прекратят войну? Будет ли им гарантирована неприкосновенность шариата и адата? Не обратит ли Царь их в казаков? Не обложит ли он их непосильной данью?» и т. д. [2]. Затем И.Б. Саракеев сообщает, что на все эти жизненно важные, судьбоносные, животрепещущие вопросы чеченцев вместо ответов лишь создавались прокламации. «Одним из самых серьезных последствий Кавказской войны следует, на наш взгляд, считать вызванные ею глубинные изменения в национальном самосознании народов, в неё втянутых. Для горцев это, прежде всего, разрушение единого этнического образования – общности территории, культуры, экономических отношений и т. д. И, конечно же, размывание традиционного образа жизни и включение в жесткую государственно-административную систему» [3]. Судя по анализируемому нами тексту, можно сделать вывод о чрезвычайно широком кругозоре автора в различных областях знания: история Чечни, Кавказа, России, Европы и Востока; история государства и права, юриспруденция, землеустройство, фольклор вайнахов и других народов Кавказа, литература России, Европы и гуманитарное, общественное знание в целом. Об этом свидетельствует и отмеченное нами выше такое свойство произведения, как обилие интертекстуальных связей. Очевидно, что деятельность писателя складывалась на пересечении науки, публицистики и художественной словесности. Обращаясь к вопросам современной социальной, политической, культурно-религиозной ситуации своего народа, И.Б. Саракеев всегда помнил о его истории и традициях, народно-мифологических истоках. Профессионально оценивая ту или иную историко-политическую либо историко-экономическую ситуацию, Ибрагим-Бек Саракеев всегда остаётся талантливым писателем-публицистом. Прекрасно владея русским языком, в данном случае, письменной речью, он великолепно владеет и своей мыслью, проявляя максимальную логичность, ясность ума, проявляющуюся и в ясности и благо-

родстве его слога. Писатель в своем тексте продуктивно пользуется литературно-художественным, образно-эмоциональным потенциалом народной речи, полной иронии, точных и метких фразеологизмов. Стилистика прозы И.Б. Саракаева

имеет все признаки документально-художественного повествования, при всем драматизме описываемых событий она очень сдержанна, вступает в контраст с вопиющими фактами, внешне бесстрастно излагаемыми писателем.

Библиографический список

1. Степанова Т.М. Фольклорные элементы художественной структуры дилогии Р. Гамзатова «Мой Дагестан» в контексте интеллектуальной прозы Северного Кавказа. *Вестник АГУ. Серия 2: Филология и искусствоведение*. Майкоп: Изд-во АГУ, 2011; 4: 36 – 41.
2. Саракаев И.Б. По трюшобам Чечни (Жагучий и наболевший вопрос). Available at: <http://zhaina.com/history/200-po-trushobam-chechni-zhguchij-i-nabolevshij.html>
3. Дарчиева С.В. Деятельность депутатов Государственной Думы от Северного Кавказа в разрешении национального вопроса: 1906 – 1917 гг. Available at: <http://www.disscat.com/content/deyatelnost-deputatov-gosudarstvennoi-dumy-ot-severnogo-kavkaza-v-razreshenii-natsionalnogo>

References

1. Stepanova T.M. Fol'klornye `elementy hudozhestvennoj struktury dialogii R. Gamzatova «Moj Dagestan» v kontekste intellektual'noj prozy Severnogo Kavkaza. *Vestnik AGU. Seriya 2: Filologiya i iskusstvoznanie*. Majkop: Izd-vo AGU, 2011; 4: 36 – 41.
2. Sarakaev I.B. Po trushobam Chechni (Zhguchij i nabolevshij vopros). Available at: <http://zhaina.com/history/200-po-trushobam-chechni-zhguchij-i-nabolevshij.html>
3. Darchieva S.V. *Deyatelnost' deputatov Gosudarstvennoj Dumy ot Severnogo Kavkaza v razreshenii nacional'nogo voprosa: 1906 – 1917 gg.* Available at: <http://www.disscat.com/content/deyatelnost-deputatov-gosudarstvennoi-dumy-ot-severnogo-kavkaza-v-razreshenii-natsionalnogo>

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 80

Zhurkova M.S., teacher, Department of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: krasina87@inbox.ru
Kurazhenkov D.S., Cand. of Sciences (Philosophy), (Kurgan, Russia), E-mail: d3gth@yandex.ru

DIALECTICS OF THE CATEGORY OF JUSTICE IN THE MEANING-RELATED STRUCTURE OF UTOPIA AND DYSTOPIA GENRE. The article considers distinguishing characteristics of the semantic structure of utopia and dystopia genres. Arguments are presented in defense of the proposition that dystopia and utopia represent a single meta-genre. The author traces the influence of Platonic concepts presented in the "Polis" on both utopian and dystopian literary works. As being stated the idea of justice, considered by Plato and used for the basis of the "Polis" is the key idea to all subsequent works of the genre. The category of justice is distinguished as an order-parameter of the meaning system, in accordance to which the elements of the semantic structure of utopian works are symmetrized. The transition from utopian to dystopian works is primarily due to the re-evaluation of the category of justice that occurred at a certain historical stage, and associated with the change of dominant socio-philosophical concepts (the transition of social views from holism to liberalism). Dystopias reflected the transition of the category of justice in the category of injustice, which becomes a key problem of the genre at this stage of development. The integration of meaning elements represented by the meaning structure of dystopian literary works is based on their identity expressed in the category of injustice. From the point of linguistics there are numerous convergences of the elements of the meaning structures of dystopian and utopian literary works.

Key words: dystopia, utopia, genre, meaning formation, initial meaning.

М.С. Журкова, преп. каф. английского языка, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: krasina87@inbox.ru
Д.С. Кураженков, канд. филос. наук, г. Курган, E-mail: d3gth@yandex.ru

ДИАЛЕКТИКА КАТЕГОРИИ СПРАВЕДЛИВОСТИ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ЖАНРА УТОПИИ И АНТИУТОПИИ

В статье рассматриваются особенности смысловой структуры жанра утопии и антиутопии. Предоставляются аргументы в защиту положения о том, что антиутопия и утопия представляют собой единый мета-жанр. Прослеживается влияние Платоновских концепций, представленных в «Государстве», как на утопические, так и на антиутопические произведения. Утверждается, что идея справедливости, рассмотренная Платоном и положенная им в основу «Государства», является ключевой для всех последующих произведений жанра. Справедливость выступает параметром порядка смысловой системы, относительно которого симметризируются элементы смысловой структуры утопических произведений. Переход от утопических произведений к антиутопическим обусловлен, прежде всего, переоценкой категории справедливости, произошедшей на определенном историческом этапе, и связанной со сменой доминантных социально-философских концепций (переход социальных воззрений от холизма к либерализму). Антиутопии отображали переход категории справедливости в категорию несправедливости, которая становится ключевой проблематикой жанра на данном этапе развития. Интеграция смысловых элементов, представленных смысловой структурой антиутопических произведений, происходит на основе их тождественности, выраженной в категории несправедливости. С позиций лингвистики наблюдаются множественные схождения элементов смысловых структур романов антиутопии с утопическими произведениями.

Ключевые слова: антиутопия, утопия, жанр, смыслоформирование, инициальный смысл.

Антиутопия берет свое начало в утопической традиции, отсюда выводится вполне правомерный вопрос о том, следует ли считать антиутопию отдельным самостоятельным жанром. Вопрос этот остается открытым. Существует пять основных подходов к решению этой проблемы: антиутопия и утопия имеют общую жанровую природу (Н.Н. Арсентьева, Б.А. Ланин, Т.А. Чернышева, Е. Шацкий); антиутопия и утопия представляют собой единый мета-жанр (А.Е. Ануфриева, А.Н. Воробьева, О.А. Павлова); антиутопия и утопия являются лишь разновидностями фантастики (социальной и научной) (Е.П. Брандис, А.Ф. Бритиков, Л. Геллер, В.А. Ревич); антиутопия представляет собой антижанр (Г. Морсон, Х.А. Мараваль); антиутопия выделяется как отдельный жанр (Э.Я. Баталов, А.М. Зверев, Ф. Полак, А. В. Тимофеева, Ч. Уолш). В рамках нашего исследования были выявлены определённые сходства между смысловой структурой утопических и антиутопических произведений, что может внести определенный вклад в рассмотрение вышеупомянутого вопроса с позиций смыслоформирования.

Смыслоформирование в рамках текстов художественных произведений является актуальной проблемой лингвистики и разрабатывается в трудах таких ученых, как: В.Г. Адмони, Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотнова, Д.В. Псурцев, И.А. Пушкарёва, Н.Г. Петрова, С.М. Карпенко, А.В. Курьянович, Е. В. Веселовская, А.А. Васильева, О.В. Орлова, И.Н. Тюкова. На сегодняшний день именно изучение смысловых взаимосвязей и структурных объединений на уровне целого произведения (текста) представляется перспективным в изучении. Переход от линейной моде-

лирования текстовых пространств и рассмотрения их как последовательно выстроенных предложений к нелинейному анализу текста с выделением надлинейных текстообразующих систем открывает новый взгляд на лингвистику текста. В случае художественного текста передача смысла имеет особую (несравнимую с нехудожественными текстами) форму передачи, которая определяется не только содержанием, но и особой смысловой структурой текста.

Актуальность данной работы представляется нам в необходимости упорядочивания накопленного материала, положенного в основу смысловой структуры романов-антиутопий, а также в выявлении онтогенетического родства изучаемых смысловых элементов с элементами предшествующих произведений жанра. Целью данной работы является обоснование возможности того факта, что смысловая структура как романов-антиутопий, так и утопических произведений ведет свое происхождение от первого прецедентного произведения жанра – трактата Платона «Государство» [1].

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём представлен новый подход к смыслоформированию художественного текста, в частности текстов романов-антиутопий и утопий. На основе данного подхода возможно выявление смысловых элементов системы, а так же сравнение элементов, принадлежащих к смысловым системам различных художественных произведений.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результат анализа смысловых элементов и выявление сходства некоторых из них на исто-

рической протяженности развития жанра может лечь в основу предположения о наличии таких общностей между утопиями и антиутопиями, которые позволят говорить не о различии жанров, а об их принадлежности к общему мета-жанру.

Практическая ценность настоящего исследования определяется тем, что разработанная модель анализа смыслоформирования может быть использована при интерпретации художественных текстов и проведении исследований различного характера.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем возможность изучения и анализа смыслового уровня текста художественного произведения на материале текстов романов-антиутопий. Смысловой уровень, как и любой другой, состоит из элементов, взаимодействующих друг с другом. Для моделирования смыслового уровня мы выделили такие единицы, как: бета-функтор, функтор, векторную семантику, смысловой конструкт, смысловый блок, смысловую плоскость, парциальные смыслы, инициальный смысл. Определим элементы смысловой структуры, релевантные для данной работы.

Инициальному смыслу, находящемуся с целевым направлением движения текстового пространства в отношениях тождественности, подчиняются все элементы структуры текста. Инициальный смысл – это организационный параметр текста на всех его уровнях. Под инициальным смыслом понимаем общий (глобальный) авторский замысел, передача которого адресату и составляет сверхзадачу отправителя. Поскольку инициальный замысел представляет собой многомерную комплексную идею, в тексте он разветвляется на составляющие его парциальные смыслы, которые доносят различные смысловые аспекты до читателя. Относительно полное описание инициального смысла возможно путем интеграции парциальных смыслов, репрезентирующих его. Парциальные смыслы располагаются в смысловых плоскостях, и представляют собой смысловые конструкции, развивающиеся соразмерно разветвлению текстового пространства. Смысловый блок представляет собой сложную единицу текстового пространства, состоящую из одного или нескольких предложений, объединенных смысловым единством, выражаемым через расположенную в данных предложениях сеть функтора и бета-функторов. Отдельно рассмотренный относительно смысловой структуры текста смысловый блок будет представлять собой устойчивое смысловое образование, соответствующее одному из состояний системы. Через последовательно сменяющие друг друга смысловые блоки реализуется движение смыслового пространства, его переход от одного смысла к другому. Выделение смысловых блоков в тексте соотносится с идеей структурно-смыслового членения текста, благодаря которому выделяются участки текстового пространства, которые в аспекте линейного восприятия соотносятся с одним смыслом, а относительно надлинейного прочтения способствуют созданию вертикального, парадигматического смыслового контекста. Функтор – это лексическая единица текста, которая выступает средством проецирования семантики текстовых единиц в пространство смысловой плоскости. Функторы неравномерно распределены в пространстве текста и излучают в него веер семантических значений [2].

Как показывает материал исследуемых романов-антиутопий, инициальным смыслом данных произведений будет мысль о катастрофических последствиях возможных попыток реализации утопического общества, которое неизбежно ведет за собой реализацию несправедливости в обществе. Данный инициальный смысл полностью согласуется с алармистской функцией романов-антиутопий, которая находит воплощение, прежде всего, в самом названии – антиутопия, то есть отрицание утопии. Данный инициальный смысл развивается путем имплицитации в текстовое пространство таких парциальных идей, как отрицание прав и свобод человека, унификация человека и общества, отрицание ценности человеческой жизни, регламентация межличностных отношений, слежка за гражданами, развитая система доносов, адаптация всех видов искусств в соответствии с политической линией правящего класса, отрицание природной сущности человека и т. д. [3].

Для романов-антиутопий нами было выделено порядка 20 парциальных смыслов, которые были общими для трёх исследуемых романов («Мы» Евгения Замятина [4], «1984» Джорджа Оруэлла [5] и «О Дивный Новый Мир» Олдоса Хаксли [6]). При проведении исследования мы выявили, что большая часть парциальных смыслов восходит к основным идеям, представленным в «Государстве» Платона. Данные идеи относились напрямую к описанию государственного устройства, которое было бы, по мнению философа, наиболее справедливым. Среди них необходимость деления общества на социальные слои (социальная пирамида); обесценивание человеческой жизни; слежение за гражданами; отрицание природы человека как свободного существа; устрашение населения угрозой войны; адаптация всех видов искусств в соответствии с политической линией правящего класса; унификация общества; удержание государственного строя силой; ограничение места действия; полное или частичное отрицание права на личную собственность; внушение идеологии, поддерживаемой правящим классом с детства; насаждение идеологии вплоть до стирания личности. Все перечисленные идеи оказались реализованными в исследуемых нами антиутопиях 20 века, однако, воплощаясь в парциальных смыслах в романах антиутопиях, они актуализировали присущую им всем общность, отражающую категорию несправедливости.

Для интеграции парциальных смыслов в инициальный смысл необходим некий скачок – переход от количества к качеству. Это тот объединяющий элемент, который способен вывести парциальные смыслы на новый уровень, и объеди-

нить их. Данным элементом является, на наш взгляд, категория несправедливости. Несправедливость в антиутопии присутствует в каждом из парциальных смыслов, она выражается через насилие государства над природой человека, насаждение государственной идеологии, угнетение человека и лишение его прав и свобод.

Используя идеи государственного устройства, предложенные Платоном, антиутопии демонстрируют пагубность реализации теорий, ставящих во главу угла достижение общего блага (в чем бы оно ни выражалось: у Платона – это достижение ситуации, когда каждый будет выполнять ту роль, к которой у него есть задатки при рождении, в более современных коммунистических теориях – это достижение материального равенства и проч.). Как показывают авторы антиутопий, либо сама цель по достижении блага оказывается недостижимой, либо сам процесс реализации цели, требующий неограниченной власти, приводит к тирании. В результате справедливость оборачивается крайней несправедливостью, а в наихудших случаях – тем, что пригодно сильнейшему.

Сходства в описании Калиполиса и государств романов-антиутопий крайне схожи, так Государство Платона и Единое Государство Замятина практически идентичны по своему устройству. В случае романа «Мы» интерес представляет не только схожее с «Государством» разделение общества на касты с приписываемыми им функциями, но даже некий параллелизм в названиях этих каст (Благодетель у Замятина и философ, руководствующийся идеей блага, у Платона, Хранители у Замятина и Стражи у Платона, отсутствие названия для третьего – низшего слоя населения как способ указания его наименьшей ценности по сравнению с предыдущими). Следующим сходством является обесценивание человеческой жизни, отношение к человеку как к строительному материалу – в романе «Мы» отчетливо прослеживается платоновская оценка человеческой жизни с позиций полезности её для государства. Следующая параллель заключается в поощрении слежки государства за гражданами. Наблюдение у Платона постулируется как благое деяние, целью которого является, в первую очередь, выделение лучших и наиболее ревностных слуг государству, однако в то же время слежка помогает определить худших, наиболее невосприимчивых к идеям блага граждан и их устранение. Система слежки и доносов детально проработана и в романе Замятина. Следующий случай сходства представлен наличием оппозиции режиму. Несмотря на внушаемое населению представление о благой природе правления и многочисленных преимуществах, которые получает человек в Калиполисе, Платон не отрицает того, что даже и здесь будут существовать граждане, противящиеся всеобщему благу. Таких граждан, выступающих против системы, нужно вразумлять, а если не удастся вразумить, то силой заставлять повиноваться. В романе Замятина среди граждан Единого Государства так же существуют противники режима. Пока сопротивление носит разрозненный характер, государство уничтожает выступающих против людей, заменяя их, как испортившийся в машине болт. Из рассмотренного выше сходства вытекает и следующая параллель – отрицание природы человека как свободного существа и попытки ее насильственно изменить. Государство, которое стремится сохранить свое устройство, должно превыше всего ставить стабильность и упорядоченность, отсюда отрицание чувственного начала у человека, оно признается не рациональным, а, следовательно, неуместным в подобном государстве. Идея эта, как и все предыдущие, восходит к Платону. Самой сильной связью в государстве должна быть связь идейная, политическая, однако связи человека с другими людьми посредством чувств на поверку оказывается сильнее, чем связь идейная. Следовательно, ее нужно устранить. Брак, как и рождение детей, регулируется государством и является социальной обязанностью. Принцип этот дословно реализуется в мире Замятина в розовых талончиках и установлении Отцовской и Материнской норм. Дети же, как и предписывал Платон, воспитываются в Едином Государстве специально обученными людьми, не зная ни матери, ни отца, и считаются общими. Таким образом, в плане решения вопроса семьи и рождения детей мир Замятина является своеобразной проекцией Государства Платона. Это лишь некоторые из рассматриваемых в качестве тождественных парциальных смыслов, к остальным также относятся: устрашение населения угрозой войны, адаптация всех видов искусств в соответствии с политической линией правящего класса, унификация общества, закрытый характер описываемого государства, удержание государственного строя силой, отказ граждан в праве на личную собственность, насаждение идеологии с детства, насаждение идеологии вплоть до стирания личности. Данные парциальные смыслы представлены как во всех исследуемых романах-антиутопиях, так и в трактате Платона. Однако детальное описание данных сходств не является в рамках представленной статьи исходной целью. Целью же, преследуемой нами, является утверждение того, что данные параллели между смысловыми элементами романов-антиутопий существуют, и восходят они к «Государству». Более того, на протяжении развития утопического жанра данные парциальные смыслы в разном объеме присутствовали в смысловых структурах большинства известных утопий. Несмотря на то, что парциальные смыслы имеют схождения, необходимо отметить различие в природе инициального смысла утопий и антиутопий. Если утопии используют определенные выше парциальные смыслы для реализации инициального смысла, являющему собой возможность реализации наиболее справедливого общества, то в антиутопиях данные парциальные смыслы реализуют противоположную функцию. Здесь при интеграции парциальных смыслов адресат извлекает инициальный смысл, постулирующий опасность попыток установления утопии. Невозможность

реализации единой для общества цели показана во всех антиутопиях, так же как показан и постепенный переход от справедливых начал к полной несправедливости. Крайней формой несправедливости выступает обезличивание человека, в условиях, когда уже становится понятным, что цель, которую первоначально рассматривали как благо, является недостижимым. Власть же действует уже своих собственных интересах, а общее благо оказывается лишь ширмой, оправдывающей любое ограничение человеческих прав.

Так, в своем романе Замiatин показывает, что никогда не сможет власть искоренить природу человека, разве что не уничтожив самого человека. Та же идея прослеживается и в романах Дж. Оруэлла и О. Хаксли – человека нельзя приспособить под нужды государства, а там, где это делается, уничтожается сама человеческая природа, человек становится продуктом массового производства как в Мировом Государстве или лишенной личности партийной единицей как в государстве Океании.

Идея справедливости, детерминирующая построение общественного строя, восходит к «Государству» Платона. Для реализации иерархической общественной структуры и для её стабильности Платоном приносятся в жертву многие права человека, который обязан полностью подчиниться государственной системе. Достижение всеобщего блага, блага государства, приближение общественной жизни к совершенной, упорядоченной гармоничности считается наивысшей справедливостью.

Идея справедливости представляет собой центральную идею всех утопий, каждая из них рисует идеальное, гармоничное и предельно справедливое общество с позиций своего создателя. Идея справедливости так же является основной для всех антиутопий, однако в них она показана с позиций отдельно взятого человека, его прав и свобод, и то, что постулируется изначально как справедливость для всеобщего блага оборачивается, в результате злоупотребления властью, несправедливостью применительно к человеку как личности. В подобном случае те средства, которые использует власть для сохранения государственного строя в условиях, когда становится ясно, что первоначально объявленная общим благом цель, является недостижимой, оказываются направленными на лишение человека его прав и свобод.

Так категория справедливости переходит в свою противоположность – категорию несправедливости. Таким образом, основное различие утопии и антиутопии состоит в противопоставлении центральных смыслообразующих категорий справедливости и несправедливости.

Следует отметить, что огромную роль играют те изменения, которые претерпела с ходом веков сама категория справедливости и как менялась её оценка. Строго говоря, интерпретация таких произведений как «Государство» Платона должна всегда учитывать философский контекст, а так же исторические условия их написания.

Феномен справедливости, одной из центральных тем которого является взаимоотношения человека и общества, в Древнегреческой метафизике имел яркий холистский окрас.

Как Платон, так и Аристотель, чьи идеи были продолжением творчества Сократа, рассматривали человека как животное, которое лишь в условиях воздействия на него справедливых общественных институтов способно превратиться в гражданина, то есть человека, обладающего добродетелями: человек «по природе своей есть существо политическое, а тот, кто в силу своей природы, а не вследствие случайных обстоятельств живёт вне государства, – либо недоразвитое в нравственном смысле существо, либо сверхчеловек» [7], – указывает Аристотель.

При этом, хотя сама по себе идея справедливости и имела объективный характер, и её определение могло быть произведено методами рационального познания, но путь к добродетели, в свою очередь, лежит через действие: «добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно, а благодаря приучению» [там же]. Главная цель государства в таком случае заключается не в просветительской деятельности, а в принуждении к соблюдению правил добродетельной жизни.

Роль индивида при таком понимании справедливости в любом случае остается подчиненной. Для Платона каждый член общества лишь исполняет ту роль (философа, стража или ремесленника), к которой у него есть задатки. При этом даже философы не сами творят свою судьбу, а лишь реализуют идею справедливости; философы оказываются подчинены идее справедливости точно так же как и стражи или ремесленники.

В идеальном государстве Аристотеля допускается большая индивидуальная свобода, но и здесь каждый гражданин лишь после принуждения к правильным образцам поведения и длительного их повторения должен прийти к выводу, что именно они являются верными. «Акцент, который Аристотель делает на привычках, не означает того, что он считает нравственную добродетель формой механического поведения. Привычка – первый шаг в нравственном воспитании. Но если всё идет хорошо, привычка в конце концов пускает корни, и мы начинаем понимать суть дела» [8].

И хотя в Древнегреческой философии известен и второй, софистский, проект построения общества, связанный с утверждением о релятивной природе справедливости, однако ценностного обоснования он не получил. В результате справедливость, отдающая индивидууму приоритет перед обществом, стала не выражением природы, а формой произвола. Именно такой вывод и послужил

основой для взглядов Фрасимаха, который «распространил учение об относительности на социально-этические нормы и свел справедливость к полезному для сильного, утверждая, что каждая власть устанавливает законы, полезные для нее самой» [9].

Таким образом, утопия Платона, описанная им в «Государстве», хотя и исходила из представления о том, что базовой онтологической единицей социального бытия является государство (которое для Древней Греции было синонимично обществу в целом), а не отдельный индивид – представления, которое, как правило, не согласуется с нашими современными обдуманными суждениями, тем не менее, она не ставила своей целью продемонстрировать какие-либо негативные тенденции развития греческого общества, которые бы могли привести к господству какого-либо класса либо абстрактной идеи, лишив отдельного индивида права свободного выбора. Каждый индивид получал ровно столько свободы, сколько ему было положено с учетом того, что феномен справедливости должен был, в первую очередь, способствовать благу общества.

Утверждение в философском сознании идеи о том, что человек, а не общество, должен рассматриваться как базовая единица социального бытия относится к гораздо более позднему времени.

Судя по всему, важную роль в изменении вектора философской мысли сыграло христианское учение, которое, возлагая на каждого верующего индивидуальную ответственность перед Богом за совершенные деяния, перевело фокус философского дискурса с общества на человека.

Тем не менее, основополагающий вклад в оправдание индивидуальной свободы был внесен работой, которая хотя и использовала библейский сюжет, не относится к религиозной литературе. В трактате «Речь о достоинстве человека» Пико делла Мирандола (1486 г.), рассуждая о природе человека, которая, по его мнению, Богом не была определена (в отличие от природы всех других существ), указал, что задача каждого индивида в том, чтобы своими решениями занять собственное место в мире. «Тогда принял Бог человека как творение неопределенного образа и, поставив его в центре мира, сказал: «Не даем Мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. Образ прочих творений определен в пределах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого Я тебя предоставляю... Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие божественные» [10].

Тезисы, предложенные итальянским гуманистом и в дальнейшем развитые такими разноплановыми философами, как И. Кант, Ф. Ницше, Э. Фромм, Ж.-П. Сартр и т. д., не опровергали важность ведения добродетельной жизни, но лишь указывали, что она имеет значение только в том случае, если она была избрана свободно. В такой интерпретации неприемлемым оказывается не только то государство, которое силовыми способами принуждает граждан к недобродетельной жизни, но и то, которое формирует привычку к добродетели, поскольку это унижает достоинство человека к свободному выбору благих дел.

Несмотря на то, что мировоззрение современных нам людей, как правило, указывает на согласие с либеральной концепцией справедливости, прошедшие века философских поисков так и не представили окончательных доводов в ее пользу. Сегодня, как и тысячи лет назад, человек по-прежнему тесно связан социальными узами с обществом, и отсутствуют сколько-нибудь убедительные примеры возможности полностью обособленного выживания человека. Наоборот, известные современной науке примеры свидетельствуют о деградации человека до уровня животного в тех случаях, когда экстремальные обстоятельства вынуждали его к обособленной жизни.

Более того, современные авторы зачастую делают попытки реже полного, чаще – частичного возврата к Древнегреческой холистской традиции, наиболее известной из которых является коммунаритаристическая концепция, к представителем которой относятся Ш. Авинери, Д. Белл, С. Бенхабиб, А. Макинтайр, М. Сэндел, Ч. Тейлор, М. Уолцер.

В свете сказанного, любая оценка жанра произведения как утопии или антиутопии становится бессмысленной, без понимания того, каких воззрений придерживается автор, и какие идеи он пытается защитить: холистские или индивидуалистские. У Дж. Ролза приведенная мысль звучит следующим образом: «Предназначенное для примирения разных точек зрения разумными доводами, обоснование начинается с разделяемых всеми сторонами взглядов. В идеале, обосновать перед кем-нибудь концепцию справедливости значит предоставить ему доказательство ее принципов из посылок, которые мы оба принимаем» [11].

Антиутопия преследует предупреждающую функцию, пытаясь довести до логического завершения, а иногда и гиперболизировать те негативные тенденции, которые видит автор в современном ему обществе. В этом смысле Платон, создавая «Государство», расценивал приоритет общего над частным не как негативную тенденцию, а скорее как цель, достижение которой необходимо и полезно; точно таких же взглядов придерживались, к примеру, Т. Кампанелла и Т. Мор.

С другой стороны, современные авторы, которые представляют нам в своих произведениях общества, отличные в частности, но схожие с «Государством» Платона в главном – приоритете общего над частным, являются антиутопистами по той причине, что они ставят своей целью защиту индивидуальных свобод, а базовой онтологической единицей социального бытия они считают человека.

Переход от холистских воззрений к либеральным ознаменовался переосмыслением предшествующих утопических произведений, в первую очередь, «Государства» Платона. Так, Карл Поппер в своей книге «Открытое общество и его враги» отклоняет социальную утопию Платона, указывая на то, что идеальным обществом в учении Платона является государство, основанное на тоталитарной форме правления. Устанавливая главенствующим принципом принцип справедливости, Платон заботится о сохранении государственного строя в целом, но пренебрегает интересами отдельного индивидуума [12]. С позиций либерального подхода Платона критикуют за то, что его не волнует, на какие жертвы приходится идти рядовому гражданину для достижения справедливости для государства в целом, а человек как личность со своими индивидуальными задатками и потребностями в многосторонней деятельности превращается в обезличенную человеко-единицу, составную часть идеальной государственной машины. Именно так Платон видит идеальное государство, в котором в полной мере реализуется наилучшее благо – справедливость. Здесь он «приносит в жертву своему государству человека, его счастье, его свободу и даже его моральное совершенство... Это государство существует ради самого себя, ради своего внешнего величия: что касается гражданина, то его назначение только в том, чтобы способствовать красоте этого государства в роли служебного члена» [13].

Несомненно, идея Платона о справедливости, рассмотренная с либеральных позиций, выглядит негуманной и деспотичной, смена социально-политических воззрений так же подчеркивает различие между утопией и антиутопией. Представленное с холистской позиции своего создателя государственное устройство представляется положительным, подобное произведение относится к жанру утопии, однако, то же, или приближенное к тому же государственному строю общество, рассмотренное с позиций либеральных, отталкивающих не от интересов общества, а от интересов индивидуума, приобретает негативную оценку. Рассмотренное с позиций гражданина подобного государства, такое общество покажется жестоким и тираничным, в этом случае произведение будет относиться к разряду антиутопий. Смена жанров (если возможно говорить об утопии и антиутопии как о двух жанрах) произошла отчасти вследствие смены социально-философской оценки, но не вследствие смены объекта описания, ибо большинство описываемых в антиутопиях государственных устройств восходит по своей природе к Калиполису Платона. Фактически мы видим лишь разные способы осмысления Платоновской концепции.

Утопическое общество постулирует основной своей ценностью справедливость, и как наивысшее благо она реализуется в пользу государственного строя, но не в пользу гражданина государства.

Антиутопическое общество показывает невозможность реализации идеи общего блага, утопия в таком случае как попытка достижения заявленной цели либо оказывается недостижимой, либо приводит к тоталитаризму в условиях которого справедливым объявляется «то, что пригодно сильнейшему» [1]. В любом случае утопический путь превращает справедливость в несправедливость даже в её холистском понимании.

При этом в условиях тоталитарного правления власть способна дойти до крайности, лишив человека его личности и природной сущности. Именуется же такая несправедливость по-прежнему справедливостью, поскольку она пригодна для власти, для ее сохранения и поддержания политической стабильности в государстве, а в первую очередь, для удержания населения в подчиненном положении. Из сказанного вполне может сложиться впечатление, что утопии в любом случае будут иметь холистский характер. Тем не менее, художественной и социально-философской литературе известны примеры утопий, аксиология которых имеет ярко выраженный либеральный характер. К числу таких необходимо отнести утопическую модель, предложенную Р. Нозиком в третьей главе своего *magnum opus* [14].

Таким образом, мир антиутопии, общественный строй, переместился из утопического жанра, претерпев незначительные изменения. Подобное утверждение возможно, в частности потому, что на практике наблюдаются случаи, когда эффект от прочтения произведений исследуемого жанра получается прямо противоположным тому, какой программировался адресантом. Такой эффект получает реализацию именно вследствие индивидуального восприятия текста, которое детерминируется холистскими либо либеральными воззрениями реципиента.

Ввиду этого возможно утверждать, что адекватная интерпретация и релевантное извлечение смыслов при прочтении романа-антиутопии возможны лишь при том условии, что реципиент текста придерживается схожих социально-философских принципов с автором текста, или, по крайней мере, совершает некое усилие для того, чтобы принять позицию адресанта хотя бы на время прочтения произведения. С этой точки зрения, история жанров утопии и антиутопии представляет собой развертывающийся на историческом и литературном пространстве спор социально-философских концепций. Поскольку предмет описания – общество, остается тем же, или близким к исходному (предложенному Платоном), можно говорить о мета-жанровой природе утопии и антиутопии.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что воплотив в своих романах многие из принципов государственного устройства, предложенных Платоном, писатели-антиутописты раскрыли на страницах своих романов мир платоновского государства, показав его, однако, не с отстраненной позиции создателя, а с позиции гражданина подобного государства. В результате изменения точки восприятия произошло изменение повествовательной модальности. Инициальный смысл утопии состоит в стремлении к идеальному устройству общества, к всеобщему равенству и справедливости. Инициальный смысл антиутопии – показать, что то, что справедливо для целого, для общества или государства взятого в его целокупности, зачастую несправедливо для отдельного человека, которому приходится жертвовать личным в угоду общественному. К наибольшим же жертвам обязывает отдельного человека государство, власть правителя которого не ограничена. В случае подобной власти неизбежно реализуется тирания, ведущая к крайней несправедливости, когда одна группа людей получает возможность совершать насилие над другими людьми, прикрываясь целью установления наивысшего блага, а на самом деле прибегая к крайним мерам для сохранения своего положения.

Приведенные выше случаи смыслового параллелизма между трактатом Платона и тремя антиутопиями представляют собой реализованные в текстах произведений парциальные смыслы, показывающие частные случаи несправедливости, совершаемой правящей верхушкой относительно человека как личности. Именно несправедливость объединяет все приведенные выше, и некоторые не упомянутые нами парциальные смыслы, объективируемые в классических романах-антиутопиях. Интеграция всех смыслов, реализованных в каждом из представленных произведений, происходит на основе их тождественности, выраженной в категории несправедливости. Дальнейшая интеграция смыслов и выделение инициального смысла произведения, являющегося, в соответствии с принципом диалогичности ключевым вопросом, поставленным автором перед адресатом, происходит по принципу неаддитивности. Подводя итог, можно сказать, что жанр утопии и антиутопии представляет собой единое целое, некий мета-жанр, ибо, во-первых, предмет описания как утопий, так и антиутопий одинаков, различна лишь социально-философская позиция, с которой ведется оценка повествования. Во-вторых, наблюдается тождественность между элементами смыслового уровня утопических и антиутопических произведений. В плане смыслоформирования оба жанра опираются на одинаковые смысловые элементы, представленные парциальными смыслами.

Библиографический список

1. Платон. *Государство*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018.
2. Zhurkova M.S. Meaning level of the text and the way to its analysis. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Лондон, 2018: 482 – 488.
3. Журкова М.С. Смысловое моделирование художественного текста (на примере романов-антиутопий). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2019; Вып. 1(115): 56 – 63.
4. Замятин Е.И. *Мы*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
5. Оруэлл Дж. 1984. Москва: Издательство АСТ, 2018.
6. Хаксли О. *О дивный новый мир*. Москва: Издательство АСТ, 2018.
7. Аристотель. *Политика*. Москва: АСТ: Астрель, 2012.
8. Сэндел М. *Справедливость: Как поступать правильно?* Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
9. Асмус В.Ф. *Античная философия*. Москва: Высшая школа, 1998.
10. Пико делла Мирандола Дж. *Речь о достоинстве человека. Антология мировой философии: Возрождение*. Москва: ООО «Издательство АСТ, 2001.
11. Ролз Дж. *Теория справедливости*. Москва: ЛКИ, 2010.
12. Поппер К. *Открытое общество и его враги*. Москва: Культурная инициатива; Феникс, 1992.
13. Цит. по: Асмус В.Ф. Комментарии к диалогу «Государство». *Государство*. Москва: Академический проект, 2015.
14. Нозик Р. *Анархия, государство и утопия*. Москва: ИРИСЭН, 2008.

References

1. Platon. *Gosudarstvo*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2018.
2. Zhurkova M.S. Meaning level of the text and the way to its analysis. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. London, 2018: 482 – 488.
3. Zhurkova M.S. Smyslovoe modelirovaniye hudozhestvennogo teksta (na primere romanov-antiutopiy). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; Vyp. 1(115): 56 – 63.
4. Zamyatin E.I. *My*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016.

5. Oru'ell Dzh. 1984. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2018.
6. Haksli O. O divnyj novyj mir. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2018.
7. Aristotel'. Politika. Moskva: AST: Astrel', 2012.
8. S'endel M. Spravedlivost': Kak postupat' pravil'no? Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2013.
9. Asmus V.F. Antichnaya filosofiya. Moskva: Vysshaya shkola, 1998.
10. Piko della Mirandola Dzh. Rech' o dostoinstve cheloveka. Antologiya mirovoj filosofii: Vozrozhdenie. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST, 2001.
11. Rolz Dzh. Teoriya spravedlivosti. Moskva: LKI, 2010.
12. Popper K. Otkrytoe obschestvo i ego vragi. Moskva: Kul'turnaya iniciativa; Feniks, 1992.
13. Cit. po: Asmus V.F. Kommentarii k dialogu «Gosudarstvo». Gosudarstvo. Moskva: Akademicheskij proekt, 2015.
14. Nozik R. Anarhiya, gosudarstvo i utopiya. Moskva: IRIS EN, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.04.19

УДК 811.512.156

Suvandii N.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: suvandiin@mail.ru

COMPLEX PERSONAL NAMES FORMED BY NOMINAL PARTS OF SPEECH IN THE TUVIN LANGUAGE. Anthroponymy, a system of personal names of people, is considered as one of interesting sections of onomastics of the Tuvan language. In the Tuvan language, as in many Turkic languages, the most important anthroponymic system consists of complex personal names. Most complex anthroponyms are formed mainly by merging of two and sometimes three words with the help of such significant parts of speech as nouns, adjectives, and numerals. They reflect various ideas of people, customs, traditions, everyday life, religious ideas. The article is dedicated to features of complex personal names formed by nominal parts of speech.

Key words: Tuvan language, personal names, complex anthroponyms, anthropocomponents, nominal parts of speech.

Н.Д. Сувандии, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: suvandiin@mail.ru

СЛОЖНЫЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА, ОБРАЗОВАННЫЕ ИМЕННЫМИ ЧАСТЯМИ РЕЧИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19-012-00073.

Одним из интересных разделов ономастики тувинского языка считается антропонимия – система личных имен людей. В тувинском языке, как и во многих тюркских языках, большую часть антропонимической системы составляют сложные личные имена. Большинство сложных антропонимов образуются в основном путем слияния двух, а иногда и трех слов при помощи таких знаменательных частей речи, как имена существительные, имена прилагательные, имена числительные. В них отражаются различные представления народа, обычаи, традиции, бытовой уклад, религиозные представления народа. Данная статья посвящена особенностям сложных личных имен, образованных именными частями речи.

Ключевые слова: тувинский язык, личные имена, сложные антропонимы, антропокомпоненты, именные части речи.

Ономастика – раздел языкознания, который вызывает интерес не только филологов, но и историков, этнографов, географов и др.

Ономастика (от греч. *onomastike*) – искусство давать имена – раздел языкознания, изучающий собственные имена. Ономастика традиционно делится на разделы в соответствии с категориями объектов: антропонимика изучает имена людей, топонимика – названия географических объектов, зоонимика – клички животных и т. д. [1, с. 346 – 347].

Цель настоящей статьи – описание способов образования сложных личных имен, которые составляют большую часть антропонимов тувинского языка. В личных именах содержится богатый лингво-этнографический материал, так как с именами связана история и современное состояние любого этноса.

В тувинском языке личные имена впервые были зафиксированы в капитальном труде Н.Ф. Катанова «Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам» [2], в котором дан перечень тувинских собственных имен и прозвищ.

Спустя почти полвека во второй половине XX столетия З.Б. Чадамба [3] – один из первых исследователей тувинского языка впервые дала сведения о личных именах тувинцев, об их исходной семантике, структуре и содержании, а также об обычаях имянаречения.

Впоследствии изучению тувинских личных имен посвятили свои научные работы такие ученые, как С.И. Вайнштейн, в статье которого рассматриваются вопросы о личных именах и прозвищах тувинцев [4].

Работа Д.А. Монгуша посвящена личным именам, которые бывают простыми (однокомпонентными) и сложными (двухкомпонентными) [5].

К.А. Бичелдей в своей статье рассмотрел антропонимы, заимствованные из монгольского и тибетского языков, которые составляют большую часть тувинской антропонимии [6]. К заимствованным из монгольского языка антропонимам посвятил свои исследования и Р.Д. Лудуп [7].

С 80-х годов автор данной статьи занимается вопросами тувинской антропонимии и опубликовала ряд научных работ, в которых рассмотрены способы образования и структурные типы личных имен [8; 9], лексико-семантические группы, структурные типы, употребление заимствованных личных имен, а также состояние тувинской антропонимической системы до конца XX века [10] и др.

В тувинском языке антропонимы бывают простыми и сложными, причём сложные личные имена в основном образованы от антропокомпонентов – именных частей речи.

Сложные антропонимы, образованные именными частями речи в тувинском языке, специальным объектом научного исследования не являлись, чем объясняется актуальность данной работы.

Новизна статьи – выявление моделей образования личных имен тувинского языка, образованных именными частями речи, результаты которых будут использоваться учеными, занимающимися исследованием личных имен.

Сложные личные имена в тувинском языке в большей степени образованы словосложением при помощи различных антропокомпонентов. «Способ словосложения в тувинском словообразовании является одним из самых продуктивных» [10, с. 86].

В образовании сложных антропонимов активно употребляются имена существительные, имена прилагательные, в редких случаях, имена числительные, выступая в качестве первого и второго компонентов.

Самыми распространёнными антропокомпонентами, выраженными именами существительными, являются оол 'мальчик, парень', кыс 'девочка, девушка'. Данные антропонимы образованы по следующим моделям:

1. Имя существительное + имя существительное: Байлаң-оол /м/, Байлаң-кыс /ж/ – от слов байлаң 'малек' и оол 'мальчик, парень', кыс 'девочка, девушка'; Сыдым-оол /м/ – от сыдым 'кожаный аркан', Каң-оол /м/, Каң-кыс /ж/ – от каң 'сталь', кыс 'девочка, девушка' и оол 'мальчик, парень'. Среди примеров данной модели следует отметить, что имеются единичные мужские личные имена, образованные от некоторых распространённых фамилий и слова оол: Монгуш-оол /м/, Салчак-оол /м/.

2. Имя прилагательное + имя существительное:

Байлак-оол /м/, Байлак-кыс /ж/ – от байлак 'богатый', оол 'мальчик, парень' и кыс 'девочка, девушка', Кара-Уруг /ж/ – от кара 'чёрный' и уруг 'девочка, девушка', Кызыл-Уруг /ж/ – от кызыл 'красный' и уруг 'девочка, девушка', Би-че-Уруг ~ Бичи-Уруг /ж/ – от биче ~ бичи 'меньший, маленький' и уруг 'девочка, девушка'. Антропокомпонент уруг употребляется гораздо реже, тогда как кыс является наиболее употребительным в имяобразовании тувинского языка. Мы считаем, что слово уруг используется, главным образом, в значении 'ребёнок', а не 'девочка, девушка'. Следует сказать, что антропокомпонимы с компонентом уруг 'девочка, девушка' бывают как женскими, так и мужскими, тогда как компонент кыс употребляется только в составе женских имен и изредка в охранных мужских.

Найдено единичное редкое имя, образованное со словом оол, образованное по модели: **имя числительное + имя существительное:** Бир-оол /м/ – от бир 'один' и оол 'мальчик, парень'. Нужно отметить, что носителю данного имени 73 года, подобные имена среди современных антропонимов не зафиксировано. Следовательно, такие имена использовались только до середины 40-х годов XX столетия, что показывает особенности творческого подхода имянаречения наших предков.

Следующий распространенный антропокомпонент – *кат* 'ягода', которое образовано по модели **имя прилагательные, первоначально обозначавшие основные названия цветов + имя существительное кат 'ягода'**: *Кызыл-Кат /м, ж/* – от кызыл 'красный' и *кат* 'ягода', *Көк-Кат /м, ж/* – от көк 'синий' и *кат* 'ягода', *Кара-Кат /м, ж/* – от кара 'черный' и *кат* 'ягода'.

Зафиксировано единичное личное имя по модели: **имя существительное + имя существительное**: *Ай-Кат /ж/* – от ай 'луна' и *кат* 'ягода'. Интересным фактом в данном случае следует отметить, что все антропонимы, образованные от лексем – названий основных цветов в тувинском языке являются общими, употребляющимися в качестве как мужских, так и женских имен, то со словом ай 'луна' найдено только одно женское имя из всего собранного материала.

Имеется и много других имен, образованных с помощью различных антропокомпонентов:

1. **Имя прилагательные, первоначально обозначавшие другие цвета (кроме чёрного) + имя существительные**: *Ак-Сал /м/* – от ак 'белый' и *сал* 'бо-рода'; *Ак-Лама /м/* – 'белый'; и *лама* 'монах'; *Сарыг-Хуурак /м/* – от сарыг 'жёлтый' и *хуурак* 'ученик в буддийских монастырях'; *Кызыл-Маадыр /м/* – от кызыл 'красный' и *маадыр* 'герой', *Көк-Хуна /м/* – от көк 'синий' и *хуна* 'козел' и т. д.

Издавна предки тувинского народа в иманаречении предпочитали давать антропонимы, характеризующие внешний вид новорожденного, что свидетельствуют выше названные личные имена.

2. **Имя прилагательное алдын с первоначальным значением 'золотой' + имя существительное**: *Алдын-Ай /ж/* – от алдын 'золотой' и ай 'луна', *Алдын-Чечек /ж/* – алдын 'золотой' и чечек 'цветок'; *Алдын-Сай /м, ж/* – алдын 'золотой' и сай 'галька' и др. Нами зафиксировано одно мужское имя со словом алдын *Алдын-Белек /м/* – от алдын 'золотой' и *белек* 'подарок'.

В прежние времена имена прилагательные алдын 'золотой' в составе имён употреблялись только со словами *кыс* 'девочка, девушка' и *оол* 'мальчик, парень': по-видимому, тогда родители часто опасались давать красивые имена своим детям, чтоб их не забрали злые духи. В настоящее время данное прилагательное стало одним из продуктивных компонентов в образовании личных имён, поскольку современные родители предпочитают давать своим детям красивые, звучные, по их представлениям, имена, к которым они относят и те, что приведены выше.

3. **Имя существительное ай 'луна' + имя существительное**: *Ай-Чечек /ж/* – от ай 'луна' и чечек 'цветок', *Ай-Мерген /м/* – от ай 'луна' и мерген 'мудрый', *Ай-Херел /м/* – от ай 'луна' и херел 'луч', *Ай-Белек /м/* – от ай 'луна' и *белек* 'подарок', *Ай-Хаан /муж/*, *Ай-Хаана /ж/* – от ай 'луна' и хаан 'король' и др.

Тувинцы издревле поклонялись духам природы и при наречении именем ребенка часто использовали слово ай 'луна', что подтверждается выше рассмотренными личными именами.

В образовании личных имён употребляются и следующие имена существительные, которые образованы по следующим моделям:

1. **Имя существительное + имя существительное маадыр 'герой'**: *Болат-Маадыр /м/* – от болат 'сталь' и *маадыр* 'герой', *Ай-Маадыр /м/* – ай 'луна' и 'герой', *Хая-Маадыр /м/* – от хая 'скала' и *маадыр* 'герой' и т. д. Слово *маадыр* 'герой', как свидетельствуют примеры, используется только в образовании мужских личных имен, т.к. в военных делах у тувинцев участниками являлись в прежние времена только мужчины.

2. **Имя существительное + имя существительное херел 'луч'**: *Ай-Херел /м/* – от ай 'луна' и херел 'луч', *Даң-Херел /м/* – от даң 'заря, рассвет' и херел 'луч', *Хүн-Херел /м/* – от хүн 'солнце' и херел 'луч'. Отмечены единичные имена со словом херел 'луч', образованные по модели **имя прилагательное + имя существительное**: *Мерген-Херел /м/* – мерген 'меткий' и херел 'луч', *Алдын-Херел /м/* – от алдын 'золотой' и херел 'луч'. Хотя зафиксировано всего два антропонима, но они являются часто употребительными мужскими именами в современном тувинском именнике.

3. **Имя существительное + имя существительное с аффиксом принадлежности**: *Ай-Суу /ж/* – от ай 'луна' и суу 'его вода', *Сай-Суу /ж/* – от сай 'галька' и суу 'его вода', *Чай-Суу /ж/* – от чай 'лето' и суу 'его вода'. Нужно отметить, что носителями подобных имён у тувинцев являются молодые девушки и женщины не старше 40 лет. Следовательно, можно сделать вывод, что подобные личные имена начали употребляться в 80-х гг. XX столетия, когда тувинцы начали давать своим детям собственно тувинские имена.

В качестве антропокомпонентов в сложных именах можно отметить и такие слова, как *назын* 'возраст', *чечек* 'цветок', *белек* 'подарок', *сай* 'галька', *карак* 'глаза', *мерген* 'мудрый', образованные по следующим моделям: **имя существительное + имя существительное**: *Далай-Назын /м/* – от далай 'море' и *назын* 'возраст', *Мөңгө-Назын* ~ *Мөңгө-Назын /м/* – от мөңгө 'вечный, бессмертный' и *назын* 'возраст', *Аңгыр-Чечек /ж/* – от аңгыр 'турпан' и чечек 'цветок', *Байыр-Белек /м/* – от байыр 'праздник, торжество' и белек 'подарок', *Дуран-Карак /м/* – от дуран 'бинокль' и карак 'глаза'; **имя прилагательное + имя существительное**: *Мөңгүн-Сай /ж/* – от мөңгүн 'серебряный' и сай 'галька', *Алдын-Сай /ж/* – от алдын 'золотой' и сай 'галька'.

По обычаям наречения тувинцы давали детям имена с пожеланием.

В тувинском именнике наблюдаются имена, образованные по моделям, не ориентированным на использование повторяющихся антропокомпонентов, которые образуют немало антропонимов. Модели образования подобных антропонимов не являются продуктивными:

1. **Имя существительное + имя существительное**. Здесь следует особо отметить имена, которые образованы от нарицательных парных слов: *Ай-Бес /ж/* – 'сладобные корни'; *Каң-Демир /м/* – 'сталь, железо'; *Шуру-Чинчи /ж/* – 'бусы, бусинки'; *Каң-Болат /м/* – 'сталь'; *Эртем-Билиг /м/* – 'знание'; *Буян-Кежик /м, ж/* – 'добро, благо'. Имя, образованных по указанной выше модели, немного, но употребление их в качестве личных имен свидетельствует одну из особенностей тувинского языка.

2. Есть немало имен, образованных от нарицательных сложных слов и построенных по модели **имя (чаще – прилагательное) + существительное**: *Анай-Хаак /ж/* – от *анай-хаак* 'ива'; *Кара-Хаак /ж/* – от *кара-хаак* 'китайская береза'; *Көк-Хевек /ж/* – от *көк-хевек* 'просо восковой спелости'; *Шек-Даван /ж/* – от *хек-даван* 'подснежник' и т. п. В данном случае эти имена образованы лексико-семантическим способом, потому что они были образованы синтаксическим способом до того, как стали антропонимами. Подобные личные имена, хотя они немногочисленны, все же употребляются в тувинском языке, как и в прежние времена.

Следует также отметить, что в тувинском именнике очень редко, как исключения, встречаются и имена, состоящие из трёх компонентов: *Ачыты-Мерген-Маадыр /м/*, *Ачыты-Кезер-Мерген /м/*, *Ядып-Чигир-Мерген /м/*. Эти имена зафиксированы на территории одного из окраинных населённых пунктов республики, в посёлке Кунгуртут, граничащей с Монголией. По словам информантов, они являются заимствованиями из монгольского языка. Раньше подобные имена встречались только в эпических сказаниях. Структурную модель приводимых выше имён трудно определить: можно лишь отметить повтор в них компонента *мерген* 'мудрый'.

В тувинском языке часто встречаются антропонимы, заимствованные из монгольского языка и через него из других языков (в частности из тибетского, а иногда и из санскрита). Подобные заимствованные имена по своей структуре часто также являются сложными, например, *Бады-Сагаан /м/*, состоящее из двух имен *Бады* и *Сагаан*; *Долгар-Сүрүн /ж/* – от *Долгар* и *Сүрүн* и т. д. В противоположность им, антропонимы русского и интернационального происхождения обычно структурно просты, однословны.

В тувинском языке наблюдается немало сложных антропонимов, состоящих из элементов имён родителей, других близких родственников, среди которых есть такие имена, как: *Шонимаа /ж/* – данное имя состоит из слогов имен близких: *Шо* – первый слог имени отца *Шомаадыр* (известный тувинский писатель), *ни* – первый слог имени матери *Нина*, *маа* – первый слог имени старшего брата *Маадыр*; *Мигадо /м/* – *Ми* – первый слог имени отца *Михаил*, *га* – первый слог имени матери *Галина*, *до* – первый слог имени дедушки по матери *Доржу*; *Айгор /м/* – *Ай* – первый слог имени матери *Айдысмаа*, *гор* – последний слог имени отца *Игорь*.

Есть имена, состоящие из частей или слогов некоторых нарицательных слов: *Серхей /м/* – *сер* – первый слог слова *сергек* 'бодрый' и *хей* разг. 'человек, тип, субъект'. Ребёнок, по словам родителей, родился во время перекочевки оленеводов Тере-Хольского района Тувы с осенней стоянки на зимнюю, потому ему и дали такое имя. Но есть еще заимствованное из русского языка антропоним *Сергей*, которое может быть основой указанного имени.

Антропонимы типа *Шонимаа*, *Мигадо*, *Айгор* носят ярко выраженный индивидуализированный, неповторимый характер, ведь они рассчитаны только на данного конкретного носителя.

Вместе с тем, части имён, которые содержат элементы сокращения, при-сути определённые качества словообразовательной модели, наличие повторяющихся компонентов, что наблюдается, например, в комбинированных именах, состоящих из повторяющихся слогов, из частей или слогов тувинского и русского слов: *Таймир /м/*, *Таймира /ж/* – от первого слога тувинского слова *тайбың* 'мир' и русского слова *мир*; *Айлуна /ж/* – от слова ай 'луна' и его перевода на русский язык *луна*. Названные антропонимы, вероятно, составляют особенность имяобразования в тувинском языке. В других тюркских языках подобные имена нами не зафиксированы. Личные имена, созданные творчеством народа, вероятно, составляют особенность имяобразования этноса. Они наблюдаются у представителей среднего и младшего поколений. Такие имена следует считать особыми, созданными фантазией или творческим новаторством родителей или близких людей.

Таким образом, рассмотрев основные антропокомпоненты, используемые в образовании сложносоставных имен тувинского языка, пришли к следующим выводам:

1. Наиболее продуктивными антропокомпонентами считаются слова **-кыс, -оол**, образованные по моделям: **имя существительное + имя существительное и имя прилагательное + имя существительное**.

2. В образовании сложных личных имен также часто употребляются и основные названия цветов, как **ак** 'белый', **кара** 'чёрный', характеризующие носителей имен и образованные по модели: **имя прилагательные, первоначально обозначавшие другие цвета (кроме чёрного) + имя существительные**.

3. Одним из продуктивных компонентов в образовании сложных личных имен следует выделить прилагательное **алдын** 'золотой', используемый современными родителями, предпочитающими давать своим детям красивые, звучные имена, тогда как в прежние времена оно употреблялось только с компонентом *кыс* 'девочка, девушка'.

4. В составе сложных имен особую группу составляют комбинированные имена, состоящие из частей или слогов имен родителей и близких, а также тувинского и русского слов;

5. В образовании сложных личных имен в качестве антропокомпонентов больше употребляются имена существительные и имена прилагательные, по

сравнению с именами числительными, которые редко встречаются в имяобразовании тувинского народа.

6. В связи с соблюдением обычаев и традиций имяназвания народа предпочтением родители до настоящего времени предпочитают имена, характеризующие внешность ребенка.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энциклопедия, 1990: 346 – 347.
2. Катаров Н.Ф. *Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня*. Казань, 1903.
3. Чадамба З.Б. Тувинские имена. *Справочник личных имен народов РСФСР*. Москва, 1965: 174 – 177.
4. Вайнштейн С.И. Личные имен, термины родства и прозвища у тувинцев. *Ономастика*. Москва: Наука, 1969: 125 – 132.
5. Монгуш Д.А. Сокращенная форма личных имен в тувинском языке. *УЗ ТНУИЯЛИ*. Кызыл, 1973: 146 – 155.
6. Бичелдей К.А. Тыва дыл болгаш еске дылдар (Тувинский и другие языки). *Тыва дыл болгаш чугаа культуразы (Тувинский язык и культура речи)*. Кызыл, 1993: 62 – 75.
7. Лудуп Р.Д. Адың-шолан чажыттары (Тайны имени твоего). *Башкы*. Кызыл, 1996: 6, 7.
8. Сувандии Н.Д. О некоторых компонентах сложных антропонимов в тувинском языке. *Тюркская руника: язык, история, культура*. Абакан, 2013: 118 – 120.
9. Сувандии Н.Д. Способы образования прозвищ в тувинском языке. *Казанская наука*. Казань, 2018; 3: 84 – 87.
10. Сувандии Н.Д. *Тувинская антропонимия*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2011.
11. Сат Ш.Ч., Салзынмаа Е.Б. *Амгы тыва литературлуг дыл (Современный тувинский литературный язык)*. Кызыл, 1980: 86.

References

1. *Lingvistikeskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sov. 'enciklopediya, 1990: 346 – 347.
2. Katanov N.F. *Opyt issledovaniya uryanhajskogo yazyka s ukazaniem glavnejshih rodstvennyh otnoshenij ego k drugim yazykam tyurkskogo kornya*. Kazan', 1903.
3. Chadamba Z.B. Tuvinskie imena. *Spravochnik lichnyh imen narodov RSFSR*. Moskva, 1965: 174 – 177.
4. Vajnshtejn S.I. Lichnye imen, terminy rodstva i prozvischa u tuvincev. *Onomastika*. Moskva: Nauka, 1969: 125 – 132.
5. Mongush D.A. Sokraschennaya forma lichnyh imen v tuvinskom yazyke. *UZ TNUYALI*. Kyzyl, 1973: 146 – 155.
6. Bicheldej K.A. Tyva dyl bolgash eske dyldar (Tuvinskij i drugie yazyki). *Tyva dyl bolgash chugaa kul'turazy (Tuvinskij yazyk i kul'tura rechi)*. Kyzyl, 1993: 62 – 75.
7. Ludup R.D. Aduŋ-sholan chazhyttary (Tajny imeni tvoego). *Bashky*. Kyzyl, 1996: 6, 7.
8. Suvandii N.D. O nekotoryh komponentah slozhnyh antroponimov v tuvinskom yazyke. *Tyurkskaya runika: yazyk, istoriya, kul'tura*. Abakan, 2013: 118 – 120.
9. Suvandii N.D. Spособы obrazovaniya prozvisch v tuvinskom yazyke. *Kazanskaya nauka*. Kazan', 2018; 3: 84 – 87.
10. Suvandii N.D. *Tuvinskaya antroponimiya*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2011.
11. Sat Sh.Ch., Salzynmaa E.B. *Amgy tyva literaturlug dyl (Sovremennij tuvinskij literaturnyj yazyk)*. Kyzyl, 1980: 86.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 821.161.1-93

Sytykh O.L., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Sytykh@yandex.ru

Sintsova L.K., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: Lud-Sintsova@yandex.ru

THE TRADITION OF UNDERSTANDING A PROBLEM OF MEANING OF LIFE IN WORKS OF V.M. SHUKSHIN. The article deals with traditions of understanding the meaning of life in works of V.M. Shukshin. Over the past centuries, this problem has been in the sphere of increased attention of philosophers, writers, literary critics. Its setting and decision are strictly individual for every Russian thinker. In this regard, the Russian national traditions reflect trends of the era in which Shukshin lived. He, on the one hand, in the spirit of Russian philosophy shows "an eternal quest" of the Russian man, not satisfied with "the everyday life" and looking for "transcendent" meaning of the existence. The writer reveals this problem through his characters, showing the complexity of human life in a Siberian (Altai) village in the difficult period of Soviet time. The authors identify and analyze three different situations, in which characters of V.M. Shukshin think about the meaning of life. The first situation involves the meaning of life being quite clear and obvious; the second situation (about it there are most of the writer's reflections found) is about a person who faces death; the third situation is about longing of the soul that is in search of the meaning of life. V.M. Shukshin keeps and continues traditions, showing the spirituality of the Russian (Soviet) man as his inherent quality.

Key words: traditions, spirituality, man, meaning of life, human existence, Russian philosophy, Soviet literature, creativity, problem of life and death.

О.Л. Сытых, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: Sytykh@yandex.ru

Л.К. Синцова, д-р филос. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: Lud-Sintsova@yandex.ru

ТРАДИЦИИ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА

В статье рассматриваются традиции осмысления проблемы смысла жизни в творчестве В.М. Шукшина. На протяжении последних столетий эта проблема оказалась в сфере повышенного внимания философов, писателей, литературоведов. Её постановка и решение были сугубо индивидуальными для каждого из отечественных мыслителей. Но каждый из них был представителем русской культуры и человеком своей эпохи. И в этом плане следовал и русским национальным традициям и отражал веяния эпохи, в которой он жил, В.М. Шукшин. Он, с одной стороны, в духе русской философии показывает «вечные искания» русского человека, не удовлетворённого «повседневным бытием» и ищущего «запредельный» смысл своего существования, с другой стороны, он, раскрывает эту проблему через своих героев, показывая и сложности жизни человека сибирской (алтайской) деревни в непростой период советской власти. Авторы статьи выделяют и анализируют три разных ситуации, в которых герои В.М. Шукшина задумываются о смысле жизни. Первая ситуация, когда смысл жизни для человека кажется вполне ясным и очевидным, вторая ситуация (о ней больше всего размышлений писателя), когда человек оказывается перед лицом смерти и третья ситуация, когда тоскующая душа человека «мечется» в поисках смысла жизни. И эти ситуации, но в другом историческом времени и с другими героями известны по русской философии и русской литературе. И в этом плане В.М. Шукшин сохраняет и продолжает традиции, показывая духовность русского (советского) человека, как неотъемлемое его качество.

Ключевые слова: традиции, духовность, человек, смысл жизни, существование человека, русская философия, советская литература, творчество, проблема жизни и смерти.

Проблема смысла жизни является одной из наиболее обсуждаемых в мировой философской и художественной литературе. Эта проблема поднималась и обсуждалась в произведениях античных мыслителей, мыслителей средневековья, Нового времени, наших современников. Эта проблема пронизывает всю классическую художественную литературу.

На фоне глобальных кризисов (экологический, экономический, социальный, политический и др.), с которыми столкнулось человечество на рубеже XX–XXI вв., и которые поставили под сомнение возможность дальнейшего суще-

ствования человечества, проблема поиска смысла жизни выглядит достаточно наивно и утопично. Однако следует отметить, что именно в такие переломные периоды развития человечества актуализировались проблемы человека, его бытия, его предназначения, о чем свидетельствует история развития как западной, так и отечественной философии.

Достаточно интересна, но не бесспорна, попытка классификации основных подходов к определению смысла жизни в развитии мировой философской мысли представлена в работе Н.В. Гайдабрус «Смысл жизни в условиях глобальных

проблем современности». Автор выделяет ряд направлений, которые сложились в решении данной проблемы в истории философской мысли. Прежде всего, автор выделяет концепции раскрывающие проблему смысла жизни «по положению в структуре бытия», что позволило вычленил основные группы теорий: 1) смысл жизни изначально присущ жизни в ее глубинных основаниях (подобный подход присущ восточной философии, западной средневековой философии, русской религиозно-идеалистической философии); 2) смысл жизни находится за пределами жизни (французское Просвещение, позитивизм, марксистская философия, славянофильство, западничество); 3) смысл жизни создается самим субъектом (философия жизни, экзистенциализм, философская антропология) [1].

Следующее основание, которое выделяет Н.В. Гайдабрус, позволило выделить номиналистический и реалистический подходы в решении данной проблемы. Реалистические концепции предполагают существование смысла как общего, заданное всем людям понятие и имеет всеобщее значение. Номинализм предполагает, что смысл жизни есть понятие экзистенциальное и вырабатывается самим индивидом. Говорить о смысле жизни вообще, безотносительно к конкретному человеку в рамках данной позиции невозможно.

И третье основание для систематизации существующих подходов к осмыслению проблемы смысла жизни Н.В. Гайдабрус усматривает в содержании смысловых установок, что позволило выделить пессимистический или нигилистический, скептический и оптимистический или ценностный подход, что позволяет проследить основные направления в осмыслении поставленной проблемы. Однако следует отметить, что на протяжении веков осмысление проблемы смысла человеческого существования складывалось в рамках национальных традиций.

В отечественной культуре сложились определенные традиции в разработке данной проблемы. Однако сама постановка и решение проблемы в значительной степени определялись характером эпохи, теми историческими событиями, которые происходили в стране. Смыслы человеческой жизни всегда переплетались с судьбой России.

В настоящее время обращение к данной проблеме, ставшей уже традиционной для русской культуры, обусловлено духовным кризисом современного российского общества, отсутствием идеи или цели, «объединяющей общество и дающей ему высокий смысл» [2]. Сегодня цели и смыслы человеческого бытия озвучивают не философы и писатели, а реклама и сводки новостей: «Самая богатая женщина России по версии Forbs», «Самая молодая миллиардерша в мире», «Самый богатый человек (наш соотечественник) в Лондоне» и т. д. Это и есть «герои» нашего времени. Сегодня активно пропагандируется идея, согласно которой цель жизни и смысл жизни – деньги. Но проблема смысла жизни человека в отечественной традиции никогда не относилась к финансовой, экономической сфере, а была в сфере сугубо нравственной.

Проблема смысла жизни получила широкое освещение в русской до-революционной философской мысли в трудах В.С. Соловьева, К.Д. Кавелина, Е.Н. Трубецкого, Н.Ф. Федорова, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, И.А. Ильина, В.В. Розанова и др.

Началом обсуждения этой проблемы в русской философии считают статью В.В. Розанова, опубликованную в 1892 г. «Цель человеческой жизни». В ней мыслитель пишет, что «Истина, добро и свобода суть главные и постоянные идеалы, к осуществлению которых направляется человеческая природа в главных элементах своих – разуме, чувстве и воле» [3].

Вслед за этой статьёй вышел целый ряд публикаций о смысле жизни, носящих религиозно-философский характер. В 1896 г. В.С. Соловьев напечатал статью «Нравственный смысл жизни», которая в дальнейшем стала предисловием к его фундаментальному труду «Оправдание добра». «Нравственный смысл жизни, по мнению философа, – первоначально и окончательно определяется самим добром, доступным нам внутренне через нашу совесть и разум...» [4, с. 96].

Значимыми для русской философии были труды А.И. Введенского, М.М. Тареева, Е.Н. Трубецкого, в которых проблема смысла жизни анализировалась с религиозно-философской точки зрения и в контексте ценностного подхода, разделяемого многими русскими и советскими философами.

В советской философии разработка проблемы смысла жизни и предназначения человека нашла свое продолжение в трудах И.Т. Фролова, Ю.Б. Борева, Л.Н. Когана, В.П. Тугаринова, С.С. Батенина, Ю.Г. Согомонова и многих других. В советской философии отстаивалась идея, что цель и смысл индивидуальной жизни каждой личности тесно связаны с социальными идеями и действиями, определяющими цель и смысл всей человеческой истории, общества, в котором человек живет и трудится, человечества как целого, его предназначение, а следовательно, ответственность на Земле и во Вселенной [5].

В отечественной художественной литературе, начиная с А.С. Пушкина, поднимался вопрос о ценности человеческой жизни, о ее оправдании. Проблема поиска смысла человеческого бытия представлена в произведениях М.Ю. Лермонтова, А.С. Грибоедова, И.С. Тургенева, И.А. Гончарова, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, А.И. Герцена, А.П. Чехова и др.

В своем творчестве великие русские писатели отражали национальный характер и взгляды русского человека на жизнь и место человека в мире, то есть философию народа. Общеизвестно, что к таким «философствующим» писателям России, прежде всего, относятся Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой. Однако традиция литературного творческого «философствования» не прерывалась и в годы советской власти. Ряд писателей советского периода (Н. Островский,

К. Симонов, Ю. Тихонов, А. Вампилов, В. Распутин, В. Шукшин и др.) в своих произведениях выражали дух народа, национальный характер, поставили важные философские проблемы, актуализируя их для определенной исторической эпохи и страны, в которой они жили.

В данной статье мы остановимся на творчестве В.М. Шукшина, покажем как в его произведениях (рассказах) выражена его философия и самая важная и всегда актуальная философская проблема – смысла жизни.

Герои В.М. Шукшина – простые деревенские люди, пытающиеся ответить на вечные вопросы: зачем жить? для чего жить? И эти поиски ответов выводят их за мир повседневности, «вырывают» их из суеты будней. И тогда, становится отчетливо видно, что духовность – это неотъемлемая часть человеческого существа и присуща она человеку независимо от его происхождения и места проживания. Найти смысл жизни, сохранить и не потерять себя – важная часть размышлений В. Шукшина и его героев.

Для некоторых людей смысл жизни, как показывает В. Шукшин, очевиден. Так спокойно, не особо задумываясь, рассуждает героиня его рассказа «Письмо» старуха Кандаурова о своей жизни, о её смысле и о детях: «Да у меня же смысл был, я их растила, да учила старалась... А ты-то зачем жила?» – обращается она к своей бездетной односельчанке Ильичихе, к которой она пришла разгадывать сон, вызвавший у неё тревогу за детей [6, с. 210]. Представление о смысле жизни предельно ясно.

Иногда о жизни, её смысле человек задумывается перед лицом смерти. Герой рассказа «Залётный» Саня – человек часто «выпивающий», больной и осознающей приближение смерти рассуждает: «Да здравствует смерть! Если мы не в состоянии постичь её, то зато смерть позволяет понять нам, что жизнь – прекрасна. И это совсем не грустно, нет. Может быть, бессмысленно – да. Да, это бессмысленно...» [7, с. 316]. И здесь тема человеческого существования, жизни человека и её смысла, её понимания связана со смертью, которая и открывает красоту жизни.

В целом ряде рассказов В. Шукшина связаны воедино вопросы смерти, смысла жизни и самоубийства. Философский вопрос о том есть ли смысл жизни у человека, идущего на самоубийство? – не имеет однозначного ответа. Этот вопрос в Западной философии остро поставили философы-экзистенциалисты. Так, А. Камю в «Мифе о Сизифе» пишет: «Есть лишь одна по-настоящему серьёзная философская проблема – проблема самоубийства. Решить, стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить, значит ответить на фундаментальный вопрос философии. Все остальное – имеет ли мир три измерения, руководствуется ли разум девятью или двенадцатью категориями второстепенно. Таковы условия игры: прежде всего нужно дать ответ. И если верно, как того хотел Ницше, что заслуживающий уважения философ должен служить примером, то понятна и значимость ответа – за ним последуют определенные действия. Эту очевидность чувствует сердце, но в нее необходимо вникнуть, чтобы сделать ясной для ума» [8].

В. Шукшин, рассказывая о своих героях, решивших уйти из жизни, пытается осмыслить и раскрыть для читателей эту очевидность.

Колька из рассказа «Жена мужа в Париж провожала» имеет своё представление о радости, счастье, благополучии. Он любит петь, играть на гармошке, веселить соседей. Судьба из сибирской провинции забрасывает его в Москву, где он женится, и жена не принимает его таким – какой он есть. Игра на гармонии и песни в городском дворе, над которыми подсмеиваются соседи, раздражают жену. Но он не может и не хочет себя менять. При этом к нему приходит чёткое осознание того, что они с женой разные люди. Но у них – дочь, перед которой у Кольки есть и ответственность. Он стремится заработать на содержание семьи, но это оборачивается маленькими заработками по сравнению с заработной платой жены. Безвыходность ситуации приводит Кольку к самоубийству. Можно бы уйти, вернуться в родные места, но мешает ответственность перед дочерью. Но и жить так дольше невозможно! И Колька прерывает душевные страдания, добровольно уходя из жизни. Потеря себя, невозможность самовыражения, душевного равновесия привели его к потере смысла жизни [9].

Пытается уйти из жизни и другой герой В. Шукшина из рассказа «Нечаянный выстрел». Здесь соединяются воедино три вечных темы: неразделённой любви, смерти и смысла жизни. По сюжету герой влюбляется в соседскую девушку и считает, что препятствием для её любви является его физический недостаток (высохшая и фактически не функционирующая нога). Он идёт на операцию (ампутацию), надеясь заменить её на протез, который позволит ему ходить также, как ходят другие и тогда он будет иметь возможность и право связать свою жизнь с любимой девушкой. Она стала смыслом его жизни. Но ожидания не оправдались, на протезе он не может ходить, а значит – всё было «напрасно». Он пытается покончить с собой, понимая, что главное в его жизни (жизнь с любимым человеком) недостижимо. Он ранил себя, пережил это большое горе своей жизни – потерю веры в достижение счастья с любимым человеком и продолжает жить [10].

И ещё один рассказ о самоубийстве и смысле жизни. Это рассказ «Сураз». В нём также «замешены» чувства, хотя центральной идеей скорее является осознание себя, своего бессмысленного существования и, в какой-то степени – «измена себе», тому внутреннему восприятию себя, которое было присуще герою и которое, вдруг, оказалось возможным изменить. Или точнее, изменить пришлось, но эта измена «собственному Я» приводит героя к размышлению о смысле жизни и к мысли о самоубийстве. Уход из жизни – это лучше, чем жить бессмысленной жизнью.

Главный герой рассказа – Спирька Расторгуев – красивый деревенский парень 35 лет, отсидевший в тюрьме за кражу ящика водки и стрельбу в работников милиции и вернувшийся домой к матери. Он живёт в типичной деревне, где все друг друга знают, о каждом у деревенских жителей есть определённое представление. Приехавшие в эту деревню новые люди – учительская семья, привлекает внимание Спирьки. Он знакомится с ними и увлекается молодой симпатичной учительницей. Его лёгкий флирт (зашёл в комнату, поцеловал в губы «податливую» учительницу) заканчивается для него высшей степенью унижения, полученными публично (их видели старики, у которых пара квартирует) побоями. И Спирька с «окровавленным» ртом обещает отомстить. С серьёзными намерениями и с ружьём он «прокрадывается» в комнату учителей и целится в мужа-обидчика. Но «дикие» вопли его жены останавливают Спирьку. Расправа не состоялась. Он уходит, приходит на кладбище, примеряет ружьё, представляет, как он будет лежать мёртвым и убивающуюся в горе мать и останавливается. Решает уехать в дальний рейс, подальше от насмешек и ухмылок односельчан по поводу его «разбитой физиономии». Дорогой размышляет о ситуации, ругает себя, называет сплунтём, задаётся вопросом – «А как же теперь?». Этот вопрос приходит к нему несколько раз за день. Но ответа на него он не знает. «Вообще, собственная жизнь вдруг опостылела, показалась чудовищно лишённой смысла. И в этом Спирька всё больше утверждался. Временами он даже испытывал к себе мерзость. Такого никогда не было с ним. В душе наступил покой, но какой-то мёртвый покой, такой покой, когда заблудившийся человек до конца понимает, что он заблудился и садится на пенёк. Не кричит больше, не ищет тропинку, садится и сидит, и всё» [11, с. 85]. Так он и приходит к мысли о бессмысленности жизни и принимает решение об уходе из жизни. Полюбовавшись красивой местностью, послушав пение птиц, почувствовав запах любимых цветов и ещё какое-то время посидев, Спирька добровольно уходит из жизни, застрелившись. И опять смысл жизни и смерть идут рядом. Они для В.М. Шукшина тесно связаны. Он через своих героев показывает, что потеря человеком себя, потеря смысла жизни и осознание бессмысленности своего существования являются причинами, приводящими человека к добровольному уходу из жизни, к самоубийству.

Герои В.М. Шукшина – люди разные, но имеющие душу, которая не удовлетворяется обыденным существованием, а ищет нечто «за пределами обыденности», повседневности.

В поисках смысла жизни приходит к попу Максим Яриков из рассказа «Верую». Что делать с тоской и душой, которая тоскует? Эти вопросы задаёт он попу. Вначале он пытается объяснить, что с ним происходит и почему у него болит

душа, своей жене. На вопрос жены о том, «Почему ты такой злой, если у тебя душа есть?». Он отвечает: «А что, по-твоему душа-то пряник, что ли? Вот она как раз и не понимает, для чего я её таскаю, душа-то и болит. А я злюсь, поэтому нервничаю» [12 с. 142]. Затем, он обращается с вопросами о тоскующей душе к попу. Из рассуждений попа Максим понимает, что о душе тот думает часто, что, по его мнению, у верующих душа не болит [12, с. 147]. А во что надо верить? Этот вопрос интересует Максима, поп отвечает: «Теперь я скажу, что бог – есть. Имя ему – Жизнь. В этого бога я верую» [12, с. 146]. И в этом, по мнению попа, и есть смысл жизни. Но как успокоить больную душу? Прямого ответа поп на этот вопрос не даёт, а вот его рассуждения о том, что Бог есть жизнь и в неё и надо верить – можно рассматривать как косвенный ответ на вопросы Максима о душе и тоске. И логичным продолжением этого суждения являются его слова о том, что он не знает, чем всё кончится и куда всё устремилось. Но «мне крайне интересно, говорит поп, – бежать со всеми вместе, а если удастся, то и обогнать» [12, с. 147]. Такова жизнеутверждающая философия священнослужителя, к которому за поисками ответов на свои смысловые вопросы обратился Максим.

Размышляет о смысле жизни герой рассказа В. Шукшина «Штрихи к портрету» Князев, уже несколько лет пишущий труд о государстве и пытающийся найти ответ на вопрос: «В чём **всеобщий** смысл жизни?» [13, с. 362]. Он пытается довести своё понимание смысла жизни до окружающих. Приехав к родственникам жены в деревню, Князев «нашёл» приезжего Сильченко, также как и он, «ушибленного общими вопросами». Задав ему мучавший его вопрос о смысле жизни и не получив ответа, он излагает своё понимание этого вопроса. Смысл жизни, по его мнению, заключается «во всеобщей государственности. Процветает государство – процветаем и мы» [13, с. 362]. И так, смысл жизни – в благе, идущем от государства, на благо которого все несут «на своих плечах известный груз» ответственности. На вопрос Князева о смысле жизни каждого гражданина Сильченко отвечает: «Чтобы работать, быть честным, ... защищать Родину, когда потребуется».

Таким образом, В.М. Шукшин в своих рассказах неоднократно обращается к одной из главных философских проблем – проблеме смысла жизни. Его героев не удовлетворяет «существование без смысла» и они ищут его в жизни обыденной и, выходя за пределы повседневности, перед «лицом смерти», думая о прожитых годах, в минуты тоски и нахлынувшего отчаяния от мысли о «никчёмности» прожитой жизни. Эту проблему В.М. Шукшин ставит в контексте отечественной нравственной (ценностной) традиции, для которой характерны высокие цели: блага, добра, совести, внутренней свободы, человеческого достоинства, сохранения собственного «Я», значимого не только для себя, но и для других людей.

Библиографический список

1. Гайдабрус Н.В. *Смысл жизни человека в условиях глобальных проблем современности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Пенза, 2005. Available at: <http://cheloveknauka.com/smysl-zhizni-cheloveka-v-usloviyah-globalnyh-problem-sovremennosti>
2. Алекина Е.В. *Концепция смысла жизни в русской религиозной философии (конец XIX – первая половина XX века)*. Москва: Изд-во МГОУ, 2011.
3. Розанов В. *Легенда о Великом Инквизиторе*. Available at: <https://studfiles.net/preview/5699453/page/9/>
4. Соловьёв В.С. *Оправдание добра. Нравственная философия. Собрание сочинений*: в 2 т. Москва, 1988; Т. 1: 47 – 580.
5. Фролов И.Т. *Введение в философию: учебное пособие для вузов. Герменевтика*. Available at: http://society.polbu.ru/frolov_intphilosophy/ch81_all.html
6. Шукшин В. *Письмо. Рассказы*. Барнаул, 1989: 209 – 213.
7. Шукшин В. *Залётный. Точка зрения*. Барнаул, 1979: 311 – 317.
8. Камю А. *Миф о Сизифе. Эссе об абсурде*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=58360&p=1>
9. Шукшин В. *Жена мужа в Париж провожала. Наказ*. Барнаул, 1980: 311 – 317.
10. Шукшин В. *Нечаянный выстрел Там, вдали*. Ашхабад, 1984: 141 – 149.
11. Шукшин В. *Сураз. Наказ*. Барнаул, 1980: 66 – 86.
12. Шукшин В. *Верую. Наказ*. Барнаул, 1980: 141 – 150.
13. Шукшин В. *Штрихи к портрету. Точка зрения*. Барнаул, 1979: 350 – 377.

References

1. Gajdabrus N.V. *Smysl zhizni cheloveka v usloviyah global'nyh problem sovremennosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskikh nauk. Penza, 2005. Available at: <http://cheloveknauka.com/smysl-zhizni-cheloveka-v-usloviyah-globalnyh-problem-sovremennosti>
2. Alekhina E.V. *Kontsepciya smysla zhizni v russkoy religioznoy filosofii (konets XIX – pervaya polovina XX veka)*. Moskva: Izd-vo MGOU, 2011.
3. Rozanov V. *Legenda o Velikom Inkvizitore*. Available at: <https://studfiles.net/preview/5699453/page/9/>
4. Solov'ev V.S. *Opravdanie dobra. Nравstvennaya filosofiya. Sbranie sochinenij*: v 2 t. Moskva, 1988; T. 1: 47 – 580.
5. Frolov I.T. *Vvedenie v filosofiyu: uchebnoe posobie dlya vuzov. Germenevika*. Available at: http://society.polbu.ru/frolov_intphilosophy/ch81_all.html
6. Shukshin V. *Pis'mo. Rasskazy*. Barnaul, 1989: 209 – 213.
7. Shukshin V. *Zaletnyy. Tochka zreniya*. Barnaul, 1979: 311 – 317.
8. Kamyu A. *Mif o Sifize. 'Esse ob absurde*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=58360&p=1>
9. Shukshin V. *Zhena muzha v Parizh provozhala. Nakaz*. Barnaul, 1980: 311 – 317.
10. Shukshin V. *Nechayannyi vystrel Tam, v doli*. Ashhabad, 1984: 141 – 149.
11. Shukshin V. *Suraz. Nakaz*. Barnaul, 1980: 66 – 86.
12. Shukshin V. *Veruy. Nakaz*. Barnaul, 1980: 141 – 150.
13. Shukshin V. *Shtrih k portretu. Tochka zreniya*. Barnaul, 1979: 350 – 377.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 811.512.1

Chertykova M.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and Sayan-Altai Tyurkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertykova@yandex.ru

VERBAL REPRESENTATION SEMANTICS OF EXCITEMENT AND ANXIETY IN THE KHAKASS LANGUAGE. The article describes Khakass verbs with the meaning of excitement and anxiety, during which their structural, semantic and syntagmatic features are revealed. In the course of analyzing their semantics and syntagmatic possibilities, a polysemantic verb is considered in one of its LIS. The object of experience and excitement at the verbs in question can be definite or in-

definite and can be expressed by deliberative, a name in the dative case and by other means. The subject lives through his personal interests in the results of ongoing situations.

Key words: Khakass language, verb, semantics, excitement, anxiety, subject, object.

М.Д. Чертыкова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

ГЛАГОЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМАНТИКИ ВОЛНЕНИЯ И БЕСПОКОЙСТВА В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 19-012-00080 «Когнитивный и идеографический аспекты реконструкции образа человека по данным языков коренных народов Сибири (на примере хакасского, бурятского и хантыйского языков)».

Статья посвящена описанию хакасских глаголов со значением волнения и беспокойства, в ходе которого выявлены их структурные, семантические и синтагматические особенности. В ходе анализа их семантики и синтагматических возможностей полисемантический глагол рассматривается в одном из своих ЛСВ. Объект переживания и волнения при рассматриваемых глаголах может быть определённым или неопределённым и может выражаться делиберативом, именем в дат. п. и другими средствами. Переживания субъекта обычно обусловлены его личным интересом в результатах происходящих ситуаций.

Ключевые слова: хакасский язык, глагол, семантика, волнение, беспокойство, субъект, объект.

Лексическая система любого языка представляет собой иерархическое образование. Изучение тех или иных её фрагментов в различных аспектах является одной из первоочередных задач лингвистов. Главным условием отнесённости лексикой в определённую группировку является общность их категориальной-лексической признака, а также «нахождение в определенной семантической связи или зависимости: в отношениях антонимии, синонимии или других отношениях (при этом, напр., для синонимов – регулярное употребление в разных стилях / жанрах), структурная близость» [1, с. 19]. Глаголы со значением волнения и беспокойства относятся к категории глаголов эмоционального состояния, которое в некоторой степени граничит с физиологическим состоянием субъекта, переживающим дискомфорт не только в душе, но и во всем организме. Ощущение беспокойства, волнения и тревоги являются реакцией нервной системы на определенные эмоциональные раздражители. В данный процесс также вовлекается мыслительный аспект человеческой деятельности: дискомфорт в душе сопровождается постоянными мыслями об объекте беспокойства. В хакасском языке, по нашим сведениям, состояние беспокойства и волнения субъекта передаётся 12 глаголами и двумя фразеосочетаниями, образующими синонимический ряд глагольных единиц с общей инвариантной семой «нарушение внутреннего спокойствия субъекта»: **сагыссыра-** «беспокоиться», **чүрексі-/чүрексін-/чүрексіре-** «волноваться», **чилексі-/чилексіре-** в ЛСВ «саг. волноваться в предчувствии чего-л., заранее возбуждаться, тревожиться», **чилексі-/чилексіре-** в ЛСВ «беспокоиться», **ирееле-** в ЛСВ «беспокоить (о мыслях, желаниях, проблемах и т.д.); постоянно быть занятым одной и той мыслью, желанием, стремлением», **пичелле-** *белт.* в ЛСВ «беспокоиться», **изі чоxtан-** в ЛСВ «беспокоиться; быть в состоянии беспокойства, тревоги», **ирееле-** в ЛСВ «беспокоить (о мыслях, желаниях, проблемах и т.д.); постоянно быть занятым одной и той мыслью, желанием, стремлением», **тыс пирбе-** «беспокоить; букв. не давать покоя». В Хакасско-русском словаре [ХРС] также обнаружены 3 глагола с подобными значениями, но не использующиеся в языке и речи: **сууда** «1) разг. необход. нуждаться, испытывать потребность, необходимость (о ком-л., чем-л.); 2) задумываться, беспокоиться, тревожиться о ком-л., чем-л.; ср. **сагыссырпирга;** **нимее суудабыстың?** О чем тревожишься? [2, с. 524]; **тал II** «1) беспокоиться, заботиться; **ам нимее агаа талчазың?** Ну что [ты] о нем беспокоиться? **Син магаа талба** ты не беспокойся обо мне; 2) в *отриц. форме* быть равнодушным, беззаботным; не обращать внимания на что-л.; **нимее талбас кізі** беззаботный (беспечный) человек» [2, с. 580]; **үйме** «волноваться, тревожиться; **мин агаа үймепчем** я очень полностью о нем» [2, с. 449].

В основе глаголов **чүрексі-/чүрексін-/чүрексіре-** лежит соматизм **чүрек** «сердце», воспринимаемый тюрками как центр внутреннего духовного мира человека и связанный с такими эмоциями, как бесстрашие, волнение, доброта [3; 4; 5 и др.]. Примеры: **Хыс, хынганын сахтап, чүрексіпче** – Девушка волнуется в ожидании своего любимого. **Магаа чүрексінмеңер, харындахам** (Ыа, 106) – За меня не волнуйтесь, братья. **Лениннің кабинетіндер кірер аллында угаа чүрексіреп, андартын көңілері көдіріп парған чалахай сыххлачаңнар** (По, 115) – Все очень волновались перед тем, как заходить в кабинет Ленина, но оттуда выходили с приподнятым настроением. Фонетические эквиваленты глагола данных глаголов используются и в других тюркских языках, например, алт.: **јүрек-сире-** волноваться; **экзамен аллында јүрексиреер** волноваться перед экзаменом [6, с. 218]; тув.: **чүрексирээр-/чүрексире-** 1) томиться, ощущать усталость; 2) лениться, подыгрывать; 3) тосковать, скучать [7, с. 391]; сойот.: **чүрексіре=чүрексіреэр]** гл. залхуурха / лениться [8, с. 146]; кирг.: **жүрексу-, жүрексүн-** уподоб. от **жүрек** бояться, трусить [9, с. 275]; шор.: **чүрексін-** «робеть» [10, с. 65] и др. Как видим, данный глагол в других тюркских языках демонстрирует различные эмоциональные переживания, значение «волноваться» характерно только для алтайского эквивалента.

Основу глагола **чилексі-** составляет существительное **чил** «ветер». Семантика данного глагола ХРС интерпретируется как: «саг. волноваться в предчувствии чего-л., заранее возбуждаться, тревожиться, беспокоиться; **чилексіп, узуп**

полбадым в тревоге [я] не могу заснуть; **оолгымның үчүн чилексіпчем** беспокоюсь за сына» [2, с. 967]. Основу данного глагола составляет лексема **чил** «ветер». **Алиман ибде чох пол парған, мин сахтаам паза чилексеем** – Алимана не оказалось дома, я ждал и волновался.

В образовании глаголов **сагыссыра-, чүрексіре-, чилексіре-** аффикс **-сыра-/сіре-** выражает «переживать какое-л. чувство, обозначенное в основе», что в их семантике подчеркивает яркость и выразительность переживаемых эмоций. Эти глаголы частотны в употреблении с аффиксом сов. в. **-біс-**: **Чазыда аттар көрминібіскенде, Айхан чүрексіребіскен** – Айхан **заволновался**, когда лошадей не стало видно в степи. – **Ниме пол парды полчаң?** – **чилексіребіскен пай** (Ах, 73) – Что же случилось? – **заволновался** богач. В отличие от них глаголы **чүрексі-** и **чилексі-** не принимают аффикс совершенного вида **-біс-**.

Без аффикса совершенного вида глаголы **чүрексіре-, чилексіре-** обычно выступают в качестве заглавного слова дееричастного оборота и в контексте могут взаимозаменяться с глаголами **чүрексі-** и **чилексі-**: **Лениннің кабинетіндер кірер аллында угаа чүрексіреп (чүрексін), андартын көңілері көдіріп парған, чалахай сыххлачаңнар** (По, 115) – Все очень волновались перед тем, как заходить в кабинет Ленина, но оттуда выходили с приподнятым настроением. **Карло, чилексіреп (чилексін), аның соонаң пастырган:** – **Эй, сох оолгас, айлан!** (По, 143) – Карло, **тревожась (волнуясь)**, пошел за ним: – Эй, шалунишка, вернись! В выражении тревожного и волнительного состояния субъекта глаголы **чүрексі-/чүрексіре-** и **чилексі-/чилексіре-** синонимичны, однако, для последних характерна сема «без причины», субъект при этих глаголах – чувствителен, раним, может сам выдумывать проблемы и напрягать себя.

В структуре глаголов **чүрексі-, чилексі-** аффикс **-сі-** выражает «переживать то, что обозначено в исходной основе». **Хыс, хынганын сахтап, чүрексіпче** – Девушка **волнуется** в ожидании своего любимого. **Алиман ибде чох пол парған, мин сахтаам паза чилексеем** – Алимана не оказалось дома, я ждал и **волновался**. **Палам чалгызан чол сыхты тіп, пабан, магаа чилексібе** (С, 10) – Отец, **не волнуйся** за меня, мол, дитя твое один отправился в путь.

Аффикс возвратного залога **-н-** в составе глагола **чүрексін-** превносит в семантику глагола сосредоточенность субъекта в своих переживаниях. **Мин угаа тың чүрексінгем. Андар парчатханыма позым даа киртіп полбинчатхам** (Хп, 3) – Я очень **волновался**. Не верил тому, что ехал туда. **Сыдазам ма, чох па пу тогыста. Мин позым даа чүрексінчем, туртучам** (Хч, 1998, 9, 1) – Выдержу ли, нет на этой работе. Я и сам **волнуюсь**, робую.

В ЛСВ «беспокоиться» глаголы **чилексі-/чилексіре-** управляют делиберативным объектом: **Узун хысхыны иртірірленер аал чуртагчылары хачанох чилексірепчелер** (Хч, 62) – О том, как прожить долгую зиму сельчане **беспокоятся** заранее. В данном ЛСВ этим глаголам синонимичны **пичелле-** и **изі чоxtан-**. Глагол **пичелле-** «печалиться» в бельтирском говоре действует без возвратного аффикса **-н-** в значении «беспокоиться». В семантике фразеологической единицы **изі чоxtан-** доминирует сема беспокойного, тревожного состояния субъекта. **Харындазыма пичеллебе, хазых полар ол** (Чт, 83) – **Не беспокойся о [моем] брате, он жив, наверно. Кізбізі, хастының көңіне ниме-де кірбеенін сизініп, изі чоxtаныбысхан** (Чт, 47) – **Зять забеспокоился, заметие, что свекру что-то не понравилось**. Все эти глаголы синонимичны в значении «находиться в состоянии беспокойства, волнения в какой-л. ситуации или же в предчувствии чего-л. (по какому-л. поводу)».

Доминантой синонимического ряда является многозначный глагол **сагыссыра-** со значениями: а) «беспокоиться». **Палаларыңа сагыссыраба, прайзын, уредіп, чуртас чолына кир салгазың** (Хч, 1988, 104, 4) – Не беспокойся о своих детях, ты всех выучил и поставил на ноги. **Суворов солдаттарга чаксы хайчаң, олардаңар сагыссырачаң** (Птч, 135) – Суворов хорошо относился к солдатам, беспокоился о них; б) «волноваться». **Чон аразында аннаңар хайдаг даа чоохтар чөзре, агаа сагыссырачаң ниме чоғыл** (По, 23) – Хотя в народе о нем ходят разные слухи, ему не о чем волноваться. **Кемнің-де хызычағы, – сағын салғам мин, –**

Аны ибде сагыпчалар, сагысырапчалар (ЗпШп, 194) – Чья-то дочь, – подумал я, – Ее дома ждут, волнуются.

В основе этого глагола – существительное **сагыс** «мысли, дума», семантически мотивированное в ЛСВ «думать»: *Хараа тооза марыглардаңар сагысыраам* (Хч, 3) – [Я] всю ночь думал о соревнованиях. *Пурунгуларыбысты ундуппин, чиит төлдөңер сагысырааңар* (Хч, 168, 4) – Не забывая о своих предках, давайте будем думать о потомках. В семантике глагола **сагысыра** наблюдается синтез таких признаков, как «тревога», «мысли», «забота». Данный глагол зафиксирован и в других тюркских языках, например, шор.: **сагышсыра**– «1) печалиться; 2) беспокоиться, волноваться» [10, с. 45].

Реализация в том или ином ЛСВ данного глагола определяет его сочетаемость с объектными распространителями. Если в качестве объекта выступает одушевленное имя в форме делибератива, то глагол **сагысыра** действует в ЛСВ «заботиться»: *Зоя туңмазынаңар тың сагысырачаң, че анда даа полза, хатыгачаң* (ЗпШп, 79) – Зоя сильно заботилась о [своем] братишке, но в то же время была строга к нему. *Суворов солдаттарга чахсы хайчаң, олардаңар сагысырачаң* (Птч, 135) – Суворов хорошо относился к солдатам, заботился о них. При сочетании с делиберативным объектом, обозначенным наименованиями неодушевленных предметов, явлений материального значения глагол **сагысыра** реализует ЛСВ «печется»: *Олар постарының пайырынаңар ла сагысырачаңар, че чон хайди ызкеткенін паза хызылчакханын көрбеченер* (Птч, 89) – Они печлись только о своем обогащении, не видели, как народ голодает и бедствует. В этих ЛСВ у глагола **сагысыра** стирается эмоциональный признак и он переходит в разряд глаголов действия.

Делиберативный объект также представляется описанием какого-л. действия, например, *заботиться о том, чтоб вовремя выкопать картошку, держать дом в чистоте* и т.д. *Позынаңар хоргыс чох поларынаңар поэнаңар сагысырачаң* (Хч, 1999, 158, 8) – Сами заботьтесь о своей безопасности.

ЛСВ глагола **сагысыра** «беспокоиться» и «тревожиться» предполагает объект в дат.п., на которого направлены возбужденное эмоциональное состояние и тревожные мысли субъекта: *Палаларыңа сагысыраба, прайзын, үгердип, чуртас чолына кир салгазың* (Хч, 104, 4) – Не беспокойся о своих детях, ты всех выучил и поставил на ноги.

В безобъектных предложениях данный глагол обычно реализуется в ЛСВ «тревожиться, волноваться, переживать»: *Кемнің-де хызычағы, – сағын салғам мин, – Аны ибде сагыпчалар, сагысырапчалар* (ЗпШп, 194) – Чья-то дочь, – подумал я, – Ее дома ждут, волнуются; *Иней сагысырапча: Марасха пу чыл школа парарга. Хайдаң кил-азах алчаң* (Х, 3) – Бабушка переживает: Марасу нынче идти в школу, где брать одежду.

В формируемых глаголом **ирееле**- в ЛСВ «беспокоить (о мыслях, желаниях, проблемах и т.д.); постоянно быть занятым одной и той мыслью, желанием, стремлением» и фразеосочетанием **тыс пирбе**- «беспокоить; букв. не давать покоя» предложениях объект переживания представляется источником процессуального состояния, а субъект выступает в роли пациента. Глагол **ирееле**- имеет первичное значение «мучить», если в его конструкциях объект представлен именной лексемой с предметным значением, или же со значением лица, например, *аны огород (покос, дача, тогыс, агроном и т.д.) иреелепче* «его мучает огород (покос, дача, работа, агроном и т.д.)». Если же в качестве объекта выступают имена с абстрактным значением или же зависимая часть предложения

заполняется пропозиционным описанием, то глагол **ирееле**- реализуется в ЛСВ «беспокоить». *Ноо сагысырасатар сини хараа-күнөртө иреелепчелер?* – Какие заботы беспокоят тебя днем и ночью? *Ам, тізең, перін чөрчө. Позым алыңча хайзы кізілер хайдаң уят чох полчатханнаңар сагыстар мині иреелеен* (Чч, 23) – А теперь ходит и ворчит. Меня беспокоят мысли о том, какие же все-таки некоторые люди бывают бессовестными. *Андаа минің чүреемні пір ниме иреелеен: Москвазар парып, Третьяковская галлерейда полып аларга сагыңам* (ЗпШп, 10) – Тогда мне не давало покоя одно: я хотел побывать в Москве на Третьяковской галлерее.

Фразеосочетание **тыс пирбе**- употребляется исключительно в отрицательной форме (с афф. отрицания **-бе**-): *Чайгыда полар той магаа тыс пирбинчепкен* – Мне не давало покоя заботы о свадьбе, которая будет летом [букв. свадьба, которая должна состояться летом, не дает мне покоя]. Объект переживания может выражаться как существительным, так и развёрнутым описанием: *Часха алдыртып, нинче төбін иңчетсең, ол парганда, уйгу чох хараалар, ыраххыны чагындаып, тыс пирбинчептес пе* (Хчк, 42) – Чем больше стариться и покрываешься возрасту, тем больше бессонные ночи, приближая прошлое, не дают покоя. *Ол сурыг оолахха тыс пирбинче* – Этот вопрос не дает покоя мальчику. *Тунмам хомай олганнарнаң пірік парганы магаа тыс пирбеен* (Кч, 41) – Мне не давало покоя то, что младший брат попал в компанию плохих детей. В этих предложениях субъект пассивен, что оформляется и грамматически: подлежащее выполняет роль пациента, а роль агенса выполняет дополнение.

Глагол **ирееле**- и фразеосочетание **тыс пирбе**-, в отличие от выше описанных глаголов, объединены признаком зацикленности субъекта на конкретном объекте: постоянно быть занятым одной и той мыслью, желанием, стремлением.

Таким образом, значение волнения и беспокойства выражают 14 глагольных единиц, которые, за исключением суудирга, не выходят за пределы обозначения волнения и беспокойства. Наиболее частотными из них являются глаголы **сагысыра**- и **чүрексі**-. В ходе анализа их семантики и синтагматических возможностей полисемантический глагол рассматривается в одном из своих ЛСВ. Объект переживания и волнения при рассматриваемых глаголах может быть определенным или неопределенным. Беспокойство и волнения субъекта обычно исходят из его личных интересов в результатах происходящих ситуаций.

Список иллюстративных источников

- Ах – Алтын хыс. Хакаские сказки. Абакан: Хах. книжн. изд-во, 1992. 77 с.
По – Писательлер – олганнарга. Көглөр, чоохтар, ныхмахтар. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1988. 278 с.
Птн – Бурнаков Ф. Пора тай нанчы. Улуф чоох. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1987. 163 с.
Сс – Туран М. Сайалбаан сүрместер. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1972. 32 с.
Хп – Хара паар. Ныхмахтар. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1985.
Хч – Кобяков В., Топанов А. Хызыл чазы. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1982. – 252 с.
Хчк – Хакас чиринің кізілері. Очерктер. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1985. 138 с.
Чт – Бурнаков Ф. Читон тайма. Чоох. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1972. 128 с.

Библиографический список

1. Каксин А.Д. Группы слов, связанных с номинацией, характеристикой и оценкой человека, в северных диалектах хантынского языка. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2017; 2 (16): 18 – 24.
2. *Хакасско-русский словарь*. О.П. Анжиганова, Н.А. Баскаков, М.И. Боргояков, А.И. Инжижекова – Грекул, Д.Ф. Патачакова, О.В. Субракова, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов, Р.Д. Сунчугашев, М.Д. Чертыкова. Новосибирск: Наука, 2006.
3. Данилова Р.Р. Концепт *ЙӨРӨК «сердце» в татарской языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2009.
4. Чертыкова М.Д. Соматические фразеологизмы как сфера соприкосновения тюркского мировидения: компонент «сердце». *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70).
5. Чертыкова М.Д. Хакасская лексема *чүрек «сердце»* и ее лексические параллели в других тюркских языках. *Türkologia. Научный журнал*. Туркестан, 2019; 1 (93): 25 – 42.
6. *Алтайско-русский словарь*. Редакция: канд. филол. наук А.Э. Чумакаев (отв. ред.), канд. ист. наук Н.В. Екеев, канд. филол. наук А.Н. Майзина, К.К. Пиянтинова, Н.Н. Тыдыкова, канд. филол. наук Е.В. Тюнтешева; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». Горно-Алтайск, 2018.
7. *Тувинско-русский словарь*: около 22000 слов. Ред. Э.Р. Тенишев. Москва: Советская энциклопедия, 1968.
8. Рассадин В.И. *Сойотско-бурятско-русский словарь*. Отв. ред. И.Д. Буряев. Улан-Удэ: Изд-во ОАО «Республиканская типография», 2003.
9. *Киргизско-русский словарь*. В 2 книгах. Около 40 000 слов. Составил проф. К.К. Юдахин. Книга 1: А-К. Фрунзе, 1985.
10. Курпешко-Таннагашева Н.Н., Апонкин Ф.Я. *Шорско-русский и русско-шорский словарь*. Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1993.

References

1. Kaksin A.D. Gruppy slov, svyazannyh s nominaciej, harakteristikoj i ocenкой cheloveka, v severnyh dialektah hantyskogo yazyka. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovanij*. 2017; 2 (16): 18 – 24.
2. *Hakassko-russkij slovar'*. O.P. Anzhiganova, N.A. Baskakov, M.I. Borgoyakov, A.I. Inkizhekov – Grekul, D.F. Patachakova, O.V. Subrakova, P.E. Beloglazov, Z.E. Kaskarakova, A.S. Kyzlasov, R.D. Sunchugashev, M.D. Chertykova. Novosibirsk: Nauka, 2006.
3. Danilova R.R. *Koncept YÖRÖK «serdce» v tatarskoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2009.
4. Chertykova M.D. Somaticheskie frazeologizmy kak sfera soprikosnoveniya tyurkskogo mirovideniya: komponent «serdce». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70).
5. Chertykova M.D. Hakasskaya leksema *chürek «serdce»* i ee leksicheskie paralleli v drugih tyurkskikh yazykah. *Türkologia. Nauchnyj zhurnal*. Turkestan, 2019; 1 (93): 25 – 42.
6. *Altajsko-russkij slovar'*. Redkollegiya: kand. filol. nauk A.E. Chumakaev (otv. red.), kand. ist. nauk N.V. Ekeev, kand. filol. nauk A.N. Majzina, K.K. Piyantynova, N.N. Tydykova, kand. filol. nauk E.V. Tyuntешеva; BNU RA «NII altaistiki im. S.S. Surazakova». Gorno-Altajsk, 2018.
7. *Tuvinsko-russkij slovar'*: okolo 22000 slov. Red. E.R. Tenishev. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1968.
8. Rassadin V.I. *Soyotsko-buryatsko-russkij slovar'*. Otv. red. I.D. Buraev. Ulan-Ud'e: Izd-vo OAO «Respublikanskaya tipografiya», 2003.
9. *Kirgizsko-russkij slovar'*. V 2 knigah. Okolo 40 000 slov. Sostavil prof. K.K. Yudahin. Kniga 1: A-K. Frunze, 1985.
10. Kurpeshko-Tannagashева N.N., Apon'kin F.Ya. *Shorsk-russkij i russko-shorskij slovar'*. Kemerovo: Kemerovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1993.

Статья поступила в редакцию 25.04.19

УДК 821.161.1.

Akimova S.K., postgraduate, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: savrina.akimova.2016@mail.ru

PEOPLE AND INTELLECTUALS IN THE WORK OF V.V. VERESAEV. The article is dedicated to the study of a topic of people and intellectuals in the work of V.V. Veresaev. The place of Veresaev among modernist writers is defined, the basic aspects of the given theme are considered and key conflicts which are peculiar to a society of 19-20 centuries are discussed. Special attention is paid to the author's books, which deal with the fate of typical representatives of the lower classes and people belonging to the intelligentsia, against the background of major historical transformations. In the work the analysis of creativity of the writer on an example of his most appreciable works is carried out, problematics and conformity of subjects to the historical reality of those years is considered. Opinions of famous cultural figures, literary scholars and critics are given. Relevance of creativity of the writer nowadays is proved.

Key words: V.V. Veresaev, people, intellectuals, conflict, ideology, social conflicts, journalism, proletariat, realism, revolution, history.

С.К. Акимова, аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: savrina.akimova.2016@mail.ru

НАРОД И ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В.В. ВЕРЕСАЕВА

Статья посвящена исследованию темы народа и интеллигенции в творчестве В.В. Вересаева. Определено место В.В. Вересаева среди писателей-современников, рассматриваются основные аспекты данной темы и раскрываются ключевые конфликты, которые были свойственны обществу рубежа 19-20 веков. Особое внимание уделено книгам автора, в которых речь идёт о судьбах типичных представителей низших сословий и людей, относящихся к интеллигенции, на фоне крупных исторических преобразований. В работе проведён анализ творчества писателя на примере его самых заметных произведений, рассматривается проблематика и соответствие тематики к исторической действительности тех лет. Приводятся мнения известных деятелей культуры, литературоведов и критиков. Доказывается актуальность творчества писателя в наше время.

Ключевые слова: В.В. Вересаев, народ, интеллигенция, конфликт, идеология, социальные конфликты, публицистика, пролетариат, реализм, революция, история.

Интерес к страницам истории русской литературы конца XIX – начала XX веков обусловлен, прежде всего, тем, что именно здесь, на наш взгляд, начинаются многие процессы, определившие её развитие и появление на многие десятилетия вперед.

Примечательно в этом смысле, что начало нового – пролетарского – этапа борьбы с самодержавием в России ознаменовалось мощным подъёмом творческой активности ведущих писателей. Старые мастера: Л. Толстой, А. Чехов, В. Короленко – продолжали творить, но теперь они по-новому смотрели на жизнь и состояние российского общества, по-новому воспринимали менталитет своих сограждан, обращались к актуальным идеологическим проблемам времени.

На литературную арену вышла новая группа русских писателей, таких, как Л. Андреев, И. Бунин, А. Куприн, М. Горький, А. Серафимович. Появились художники, связавшие свою судьбу с революционным пролетариатом, с мыслью о необходимости трансформации жизни на новых социалистических принципах.

Среди писателей, творческая деятельность которых началась в это время, в 1890-х годах, особое место занимает В.В. Вересаев, для которого важнейшая проблема – поиск интеллектуалов собственного пути в свете актуальных мировоззрений и идеологических проблем нашего времени.

Заслуженную оценку деятельности писателя дал А.М. Горький. В одном из своих писем (1925) он писал Вересаеву: «Когда люди вашего типа вымрут в России... лишится Русь значительной части духовной красоты, силы и оригинальности своей» [1].

В.В. Вересаеву принадлежит видное место среди писателей-реалистов рубежа веков, чьё творчество формировалось под непосредственным влиянием революционного движения. В его произведениях проходят образы борцов за свободу, воплощающих его собственные сокровенные мысли, чувства, идеальные искания, его незыблемую веру в прекрасное будущее человечества. Критик В. Боцяновский писал, что «Вересаев по свойству своего таланта – не художник. Он пользуется беллетристической формулой как средством пропаганды или просто изложения разного рода учений и теорий» [2, с. 163].

Творчество В.В. Вересаева, одного из наиболее заметных, представителей реалистического направления в русской литературе конца XIX – начала XX веков, нельзя понять сколько-нибудь глубоко, не разобравшись в тех процессах, которые характерны для общественно-политической и литературной жизни России того времени. На писателя, безусловно, оказали влияние идеи народничества. Вера в народ, сознание своей вины перед ним стали доминирующими мотивами в его произведениях, основными аспектами социальной и эстетической рефлексии [3, с. 81]. В этот период он разделяет народнические убеждения о своеобразном пути развития России, которая якобы должна миновать капиталистические формы жизни [4, с. 251].

В работах В.В. Вересаева эпоха – её проблемы, тенденции, требования – нашла отражение, конечно, не с такой полнотой и выразительностью, как в работах Л. Толстого и А. Чехова, М. Горького и Л. Андреева. Однако писателю удалось сказать своё слово о жизни народа в критический момент, раскрыть существенные черты внешности эпохи и человека в эпоху, чреватую серьезными социальными изменениями: наиболее значимой из них для России стала революция 1905–1907 годов.

К началу 20-ого века были определены два близких, родственных, но в то же время отличающихся друг от друга типа реализма. Внутри «традиционного» реализма, называемого критическим, рождался, формировался, а затем выделялся качественно новый тип реализма, впоследствии называемый социалистическим. Появление так называемого социалистического реализма стало возможным и

неизбежным в России на том этапе её исторического развития, когда пролетариат стал играть роль ведущей революционной силы в освободительном движении.

Актуальность предлагаемой работы определяется, прежде всего, тем, что творчество писателя, чья работа имеет открытую идеологическую направленность, позволяет судить о процессах идеологической, нравственной и эстетической борьбы в решающий для жизни России период. Конфликты, оказавшиеся в центре внимания писателя, героев, в столкновениях которых решаются эти конфликты, позволяют судить о том, что происходит в то время в жизни, и это представляет не только исторический интерес. Обращение к произведениям В.В. Вересаева в аспекте выбранной темы даёт возможность понять многое и в процессах, характерных для нашей сегодняшней жизни в начале нового века, когда чрезвычайно остро стоят проблемы идеологической борьбы, места интеллектуалов в обществе и др.

Выступая в качестве писателя-интеллектуала, Вересаев в ряде произведений даёт истинную картину народной жизни. В таких произведениях рассказывается о процессе обнищания села и лишения крестьян гражданских прав: «В сухом тумане» (1899), «К спеху» (1899), «Лизар» (1899), «Ванька» (1900), «В степи» (1901). Здесь он показал различные аспекты сельской жизни – собственную психологию, узкую практичность крестьян, их застойные взгляды и концепции, порожденные властью земли, точно следуя за жизненной правдой.

В крестьянских рассказах Вересаев рассказывает о тяжелом положении села. В этой серии особое значение имеет рассказ «Лизар». Он передает дорожные впечатления автора, беседует со стариком-возчиком, который выражает ему свои мысли о причинах отчаянной нужды крестьянства. По словам Лизара, причина кроется в высокой рождаемости. Сюжет очерка получил положительную оценку и А.П. Чехова.

Писатель рассказывает тяжелую историю в рассказе «Ванька» о пагубном воздействии процесса отделения от земли на крестьян. Ванька – неуклюжий крестьянин, который, проработав два года на металлургическом заводе под влиянием бесчеловечного обращения, стал остервенелым подручным хозяина, враждебным к сотрудникам фермерского хозяйства.

В дальнейшем появляются повести – «полудневки, полумемуары» [5, с. 8], – по оценке В. Львова-Рогачевского. Действительно, в творчестве В.В. Вересаева начинала проявляться его образование: то он исследователь-ученый, то врач, и это особенность его творчества.

Значительное место в творчестве Вересаева занимает работа, создавшая ему большую популярность – «Записки врача» (1900). Проработав над книгой восемь лет (она родилась от изначально задуманного «Дневника медика-студента»), собрав и изучив с этой целью огромное количество фактического материала, Вересаев с характерной прямоотой смело поднял в своей книге ряд важных проблем медицины. В «Записках врача» говорилось о слабой подготовке медицинского персонала, невозможности лечения низших классов в условиях буржуазной системы, об узком профессионализме врачей и т. д.

«Записки врача» вызвали одобрение Л. Толстого, а Л. Андреев писал о них в московской газете «Курьер» 6 декабря 1901 г. прямо-таки восторженно: «По редкому бесстрашию, по удивительной искренности и благородной простоте книга г. Вересаева «Записки врача» принадлежит к числу замечательных и исключительных явлений не только в русской, но и европейской литературе... нельзя не уважать г. Вересаева как смелого борца за правду и человечность. И если после книжки г. Вересаева вы полюбите его и поставите его в ряды тех, перед которыми всегда следует снимать шапку, – вы отдадите ему только должное».

В 1895 году в народном журнале «Русское богатство» вышел роман Вересаева «Без дороги». Это произведение является своеобразным результатом идеологического поиска, своего рода вехой на литературном пути Вересаева.

В романе «Без дороги» изображен идеологический тупик, в который вошёл народ: глубокий кризис, который он переживает, воплощен автором в образе земского врача Чеканова. Человек 80-х годов, принципиальный и честный, он испытывает острую неудовлетворенность отсутствием веры, пессимизмом, отрешенностью от жизни и даже думает о самоубийстве. Он был глубоко разочарован проповедями либерального народа, стремящегося к полезной деятельности для народа. Когда он услышал о вспышке эпидемии холеры, он, больной туберкулезом, отправляется в отдаленную провинцию.

Стремясь к детальному анализу характерных духовных коллизий эпохи, В.В. Вересаев даёт читателю возможность почувствовать ужас от безысходности. С самого начала истории мы находим две стороны в характере, жизни и рассуждениях героя Вересаева. Это противоречие природному сознанию является основной причиной конфликта человека с самим собой и характерной чертой безвременья, о которой писатель рассказывает нам.

История с большой силой изображает картины бескорыстной борьбы Чеканова с разразившейся катастрофой. Тем не менее, Чеканов не смог найти пути к сердцу народа. С неверием и отчаянием последние слова умирающего Чеканова звонят в колокол: «И они меня били, били! Били за то, что я пришел к ним на помощь, я нес им свои силы, свои знания... Да, теперь только вижу я, как любил я народ и как мучительно горька обида от него... Чего ты достиг своею смертью? Ты только жертва бессмысленная, никому не нужная».

Сам автор, говоря языком д-ра Чеканова, говорит о «глубокой пропасти», которая существовала между народом и интеллигенцией. «Для них мы были людьми другого мира, безразлично сторонящимися их и не хотевшими их знать», — пишет Чеканов в своем дневнике. История изображает мрачные картины невежества, отсутствия культуры и тяжелых условий жизни простых людей. На фоне общей грубости и ужесточения морали, сюжет особенно выгодно выделяет медбрата Бондарева, самоотверженно делящего с Чекановым всю работу и опасности на эпидемическом фронте и воплощающего лучшие человеческие качества, присущие людям. Заключительные слова произведения содержат авторскую мысль о том, что «нужно много и упорно работать, нужно искать дорогу».

В романе «Без дороги» уже достаточно четко определена художественная манера Вересаева. Его основными особенностями являются внешняя сдержанность, даже холодность, которая подчеркивает напряженность, горячую эмоциональность подтекста и публичность, когда Вересаев воссоздает происшедшие события. Повесть «Без дороги» привлекла внимание критиков и читателей и получила широкое распространение. К моменту публикации внутриполитическая ситуация в царской России существенно изменилась. Реакция 80-х годов сменилась периодом подъема и укрепления революционных сил. В 1898 году Вересаев ввел в роман «Без дороги» дополнительный текст с резко негативной оценкой либеральной популярности 80-х годов, с еще более тщательным анализом причин поражения своего героя. Работы Вересаева все больше насыщаются публицистическими отступлениями, создавая характерный для его времени образ интеллектуально-правового искателя. Эта особенность творческой манеры была четко выражена в рассказе «Поветрие» (1897).

В рассказе «Поветрие» в центре сюжета — разнородные политические, экономические проблемы. В сущности говоря, этот рассказ — одна из первых в русской художественной литературе попыток изобразить марксистское движение.

Основной конфликт здесь реализуется в остром споре о путях дальнейшего развития страны между представителями двух поколений интеллигенции, придерживающихся противоположных идеологических позиций. Уже в начале 90-х годов в среде народничества возникает интерес к марксизму. Разумеется, речь не о всех народниках, а лишь об их определенной части, особенно молодежи. Главное в том, что народничество оказалось неспособным объяснить новый этап в развитии страны, народа, тянуло народ назад, доверяя скорее желаниям и эмоциям, чем трезвому опыту, знаниям. Марксисты, защищая идею революционного преобразования земельных отношений крестьян, приходят к идее всеобщего преобразования общества. Суть конфликта, разводящего марксистские и народнические позиции, определяет содержание идеологической борьбы в среде прогрессивной русской интеллигенции 90-х годов XIX века.

Идеологические конфликты в рассказе «Поветрие» служат выражением конфликта разных направлений мысли. Примечательно, что в рассказе нашли отражение не только споры марксистов с народниками, но и те разногласия, которые, не приобретая еще резкой остроты, наметились в самом лагере марксистов. В сущности, это — важная черта эпохи, когда рождаются новые политические взгляды. Сосредоточивая свое внимание именно на этих проблемах, В.В. Вересаев занимает место в ряду писателей, склонных не к живописи словом, но — к постижению идеологических, политических вопросов, к вопросам духовного развития человека.

Вересаев вовсе не собирается давать своим героям, народникам, резко отрицательную оценку. Он испытывает — и выражает — определенное сочувствие к сторонникам народничества веры, с их искренней и горячей любовью к народу. В.В. Вересаев, говоря о крахе народнической идеологии, лишь нащупывает иные пути из тупика бездорожья, который так ярко выписан в повести «Без дороги».

Писатель еще словно бы на полдороги, не до конца веря в новую, утверждаемую его молодыми героями правду. Рассказ заканчивается как бы на вопросительной ноте. Вересаев не торопится с окончательным ответом. Однако нельзя забывать, что именно он одним из первых в русской литературе внимательно исследовал процесс зарождения и становления нового мышления, новой идеологии, затронул тему острых конфликтов между народниками и марксистами. И тем самым он сказал такое нужное для читателя слово о глубинных идеологических процессах в жизни русского общества на рубеже веков.

С изменением общественно-политической ситуации в стране в самом конце XIX века и в преддверии нового XX века В.В. Вересаев, как писателя, воссоздавшего процессы духовного развития интеллигенции, в основном прогрессивной, волнует не только нравственно-эстетические, концепции или идеологическая эволюция представителей этой части русского общества, но и психологическое состояние его персонажей. Автор в своем новом произведении «На повороте» более, нежели в повести «Без дороги» и рассказе «Поветрие», внимателен к внутренним переживаниям интеллигенции разных поколений. Отсюда и возникает в повести конфликтность разного содержания, объема и глубины.

В.В. Вересаев сталкивает мировоззренческие взгляды брата и сестры — Тани и Владимира Токаревых — в конфликтной ситуации. Противопоставив два непримиримых образа мышления, писатель развивает мысль с все возрастающей, захватывающей широкие сферы жизни поляризации во взглядах на мир, на жизнь различных представителей либерально-прогрессивной интеллигенции на этом поворотном этапе времени. Вводя уже в экспозицию повести столкновение двух людей, мыслящих по-разному, писатель как бы предвосхищает дальнейшее идейно-духовное противостояние двух типичных представителей эпохи.

В сущности, речь идет об одном из важнейших политических конфликтов эпохи — идеологическом споре между марксистами и теми, кто стремится ревизовать это учение. Идеологический спор в дальнейшем перерастает в повесть в нравственный конфликт. Возникает вопрос: может ли человек настаивать на благородстве своих идеологических воззрений, будучи по сути своей ханжой и обывателем?

Зарождение и развитие в России во второй половине 90-х годов марксистской идеологии, которая ставит и решает коренные вопросы общественного устройства, заставляет интеллигенцию переосмыслить свои нравственные и идеологические позиции. Либеральная интеллигенция, в середине 90-х годов еще остающаяся прогрессивным звеном общества, в конце века уже не может претендовать на эту роль, та часть интеллигенции, раньше сочувственно симпатизировавшая к марксизму, все отчетливее осознает теперь, что перемены, которые несёт марксистская идеология противостоят её классовым интересам. Отсюда — явление ренегатства, оппортунизма, часто скатывающегося к самому махровому мешанству. В.В. Вересаев, передавал в своей повести эти изменения облика либеральной интеллигенции, подводит читателя к конфликтам, возникающим в её среде.

На рубеже веков выход на общественно-политическую сцену представителя народа — революционно мыслящего рабочего человека, с его цельным жизнепониманием, знаменует начало новой эпохи в социально-политической истории России. Но при этом намечается новый круг мировоззренческих конфликтов между прогрессивно мыслящим рабочим и интеллигенцией.

Нарастает также конфликт между теоретическим осмыслением действительности и практикой революционной борьбы. Рабочие стараются взять руководство этой борьбой на себя, обращаясь к практическим делам и выходя из того круга теоретических представлений о жизни, которыми всю последнюю четверть XIX века удовлетворялась прогрессивно мыслящая интеллигенция России. С появлением рабочего человека на сцене социально-политической борьбы, прежние представления об этой борьбе нуждаются в пересмотре. Рабочий смотрит на жизнь, так сказать, «снизу», ему чуждо поверхностное интеллигентское понимание жизни, основанное лишь на теоретизированиях представлениях о ней.

В повести В.В. Вересаева интересуют не только нравственно-идеологические вопросы, стоявшие в ту пору перед обществом, но и психологические вопросы человеческого бытия, которые, в глазах интеллигенции того времени, оказывают особое влияние на формирование личности, её мировоззрения.

В.В. Вересаев на этом этапе своей творческой деятельности начинает иначе, нежели прежде, смотреть на жизнь. Облик и поведение его героев объясняется теперь не только нравственно-идеологическими мотивами, но и их психологией. Поэтому в повести «На повороте» возникающие между героями конфликты выглядят как психологическая драма.

В.В. Вересаев как писатель переходного этапа истории общества, где две крайне противоречивых концепции близки к столкновению, также находится в противоречивом интеллектуальном состоянии: писатель, близкий к марксистской идеологии, и писатель-либеральный интеллигент конфликтуют между собой в поисках истины.

Владимир Токарев — один из главных героев повести. Токарев также не отличается логичностью в своих суждениях. Вначале он говорит о филистерстве Верштейна, в итоге расстается со своими передовыми убеждениями, навсегда уходит от революционного осмысления общества, индивидуальный мир человека становится для него главным. Токарев, видя в себе «лишнего человека», искренне страдая от этого, казалось бы, зашел в тупик. Однако фальшивость его натуры примиряет его с мешанской жизнью, с обывательством.

Создавая в лице Токарева образ представителя интеллигенции, искренне сочувствующего народу, В.В. Вересаев подчеркивает мучительную для самого Токарева раздвоенность его натуры, его внутреннего бытия. Так отражается процесс формирования человека, миропонимание которого претерпевает изменения под влиянием хода общественного развития. Показывая тягу Токарева к заурядной мещанской жизни, писатель вскрывает обывательскую психологию, сила которой весьма велика. С другой стороны, В.В. Вересаев как писатель-социолог не устает говорить о гложущей интеллигента постоянной тоске по высоким сферам мысли. Поэтому Токарев, тоскует по своей прежней жизни, но тем нравственным ценностям, которыми он руководствовался. Главное в образе Токарева заключается в том, что он все же смиряется со своей судьбой «лишнего» человека, который в своей боязни, в своем консерватизме не может устремиться в будущее.

Творчество В. Вересаева до сих пор привлекает внимание, как простых читателей, так и исследователей. Темы, которые автор поднимает в своих произведениях, остаются актуальными и по настоящее время, что говорит о глубокой проницательности писателя, сумевшего заглянуть в самую суть основных проблем России.

Тема народа и интеллигенции стала одной из основных в творчестве Вересаева. Писатель заостряет свое внимание на социальных проблемах, которые стали основополагающими в формировании общества в переходные годы, когда начали ломаться устои старого миропорядка и все громче стали заявлять

о себе новые веяния, принесенные ветром грядущих революционных преобразований.

Автор показывает, настолько оказались уязвимы люди, которые относятся к мыслящей интеллигенции. Они оказались не готовы к восприятию нового мира, который начал формироваться в общественно-политической жизни. Внешний разлад и расхождение общества стало причиной разлада душевного, заставляя интеллигентов рубежа веков вставать перед сложным выбором дальнейшего пути, который для многих оказался непреодолимым препятствием.

Кроме интеллигенции автор обращает сферу своего интереса к проблемам простого народа, крестьян, солдат, рабочих. Он показал, как ломались жизненные устои крестьянства, как происходило оскопчивание людей на производстве в условиях бесчеловечного отношения и тяжелого труда.

Произведения Вересаева во многом носят публицистический характер, потому что он описывал реалии жизни своего времени. Он просто списывал с натуры все истории, художественно оформляя жизненные коллизии, в которые попадали люди, оказавшиеся в трудное время великих перемен.

Писатель поднимал важнейшие социально-политические проблемы России, а эта сфера общественной жизни всегда носила острый характер в нашей стране. Сейчас, в эпоху очередных глобальных перемен в этой сфере, произведения Вересаева могут оказаться глубоко актуальными и заслуживающими повышенного внимания.

Библиографический список

1. Из письма М. Горького к В. Вересаеву 03.06.25. Сорренто. Available at: <https://www.livelib.ru/quote/1369895-v-tupike-sjostry-vikentij-veresaev>
2. Бочановский В. В погоне за смыслом жизни. *Вестник всемирной истории*. 1900; 7.
3. Бак Д.П. *История и теория литературного самосознания: творческая рефлексия в литературном произведении*. Кемерово: Изд-во Кемеров. Гос. Ун-та, 1992.
4. Волков А.А. *Русская литература XX век*. Москва: Просвещение, 1970.
5. Львов-Рогачевский. В. Вересаев. *Избранные произведения*: в 5 т. 1926; Т. 1.

References

1. Iz pis'ma M. Gor'kogo k V. Veresaevu 03.06.25. Sorrento. Available at: <https://www.livelib.ru/quote/1369895-v-tupike-sjostry-vikentij-veresaev>
2. Bochanovskij V. V pogone za smyslom zhizni. *Vestnik vseimnoy istorii*. 1900; 7.
3. Bak D.P. *Istoriya i teoriya literaturnogo samosoznaniya: tvorcheskaya refleksiya v literaturnom proizvedenii*. Kemerovo: Izd-vo Kemer-rov. Gos. Un-ta, 1992.
4. Volkov A.A. *Russkaya literatura XX vek*. Moskva: Prosveschenie, 1970.
5. L'vov-Rogachevskij. V. Veresaev. *Izbrannye proizvedeniya*: v 5 t. 1926; T. 1.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 070

Askandarov A.M., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Askandarov.94.ali@mail.ru

Ibragimova P.A., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimaibragimova@mail.ru

ROLE AND PLACE OF CULTURAL-EDUCATIONAL PROGRAMS ON GTRK AND RGVK "DAGESTAN". The article discusses cultural and educational programs on television channels of the State Television and Radio Broadcasting Company and the State broadcasting society Dagestan. The cultural and educational function of television is shown, which plays a role in raising the level of culture and education in Dagestan society. The enlightenment programs of two TV channels affecting the preservation of the native language, traditions and customs of the people are covered. The specific feature of the TV channels is shown, which is distinguished by cultural, educational and educational orientation. TV channels form and develop the spiritual world-view of the audience, raising the general level of people's culture.

Key words: TV program, GTRK and DG "Dagestan" TV channel, cultural and educational program.

A.M. Аскандаров, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Askandarov.94.ali@mail.ru

П.А. Ибрагимова, канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patimaibragimova@mail.ru

РОЛЬ И МЕСТО КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ НА ТЕЛЕКАНАЛАХ ГТРК И РГВК «ДАГЕСТАН»

В данной статье рассматриваются культурно-просветительские программы на телеканалах ГТРК и РГВК «Дагестан». Показана культурно-просветительская функция телевидения, выполняющая роль в повышении уровня культуры и образования дагестанского общества. Освещены просветительские программы двух телеканалов, влияющие на сохранение родного языка, традиций, обычаев народов. Показана специфическая особенность телеканалов, которая отличается культурно-просветительской и образовательной направленностью. Телеканалы формируют и развивают духовное мировоззрение аудитории, повышая общий уровень культуры людей.

Ключевые слова: телепрограмма, телеканалы ГТРК и РГВК «Дагестан», культурно-просветительская программа.

Телевидение является одним из самых доступных средств массовой информации в современном мире, обладает огромным потенциалом для сохранения и передачи важной для общества информации, включая и ценности культуры. На телевидении лежит огромная ответственность, перед обществом в целом и перед отдельным человеком в частности, в деле сохранения и передачи культурных ценностей для будущих поколений. Поэтому очень важно, какие образцы нравственного и духовного поведения пропагандирует телевидение.

Культурно-просветительские программы – это телевизионные передачи, которые позиционируют себя как источник знаний недидактического характера. Они отражают весь спектр культурно-общественной жизни, помогая человеку ориентироваться в культурном пространстве и беря за эталон образцы не «мас-

совой культуры», а традиционной, используя для этого все разнообразие тем и жанров современного телевидения [1, с. 31].

На ГТРК и РГВК «Дагестан» особое место занимают культурно-просветительские программы. Просветительская программа часто бывает посвящена фактам из истории науки или искусства, музыки, а также современным поискам в этих сферах. Это может быть драматургически выстроенный рассказ или показ духовных ценностей, созданных человечеством. Сюда же относятся трансляции спектаклей, а также передачи о проблемах семьи, медицины (здоровья), культуры, домоводства. По данным социологов, эта группа передач выходит на одно из ведущих мест по популярности [2, с. 200].

Целью культурно-просветительских программ является повышение уровня эрудиции населения государства. «Узнать» просветительскую программу из во-

роха остальных очень просто. В основе таких передач лежит научная или научно-популярная тема, вокруг которой строится сам сюжет. Все сведения по теме отличаются достоверностью и научностью информации, лаконичностью изложения и ясностью сюжета. Научная информация по теме обыкновенно подкрепляется комментариями компетентных специалистов из этой же области. Одними из самых интересных, сложных и многоликих элементов телевидения являются просветительские программы. Эти, далеко не новые для российской аудитории программы, появились благодаря развитию телевидения и массовой культуры. Претерпев многочисленные временные трансформации, просветительские программы стали невероятно сильным конкурентом большей части телевизионных программ.

Сегодня ГТРК «Дагестан» пытается сохранить в своей вещательной сетке лучшие телепроекты, которые не приносят коммерческой выгоды, но оказывают глубокое влияние на нравственный климат дагестанского общества. На ГТРК «Дагестан» популярны круглые столы, просветительские аналитические передачи, призванные просветить население республики и вывести их из состояния информационной дезориентации, возникающей в результате слабой информированности.

На формирование типа программ местного телевидения влияют определенные факторы, такие, как специфика восприятия телезрителей, развитие культурного и научного потенциала населения в регионе и другие. Такого рода передач на ГТРК «Дагестан» несколько: «Планета Культура» – встречи в эфире представителей творческой интеллигенции республики; «Литературный ковчег» – проект, посвященный литературе; кинопанорама «Мой Дагестан», которая состоит из очерков о Дагестане и об известных деятелях искусств; телепроект ГТРК «Дагестан» «Возвращение», основной целью которого является просвещение телезрителей и самих участников в вопросах быта и нравов их предков, а именно дагестанских горянок конца XIX начала XX веков.

Особое место в вещательной сетке ГТРК «Дагестан» занимают культурно-просветительские программы, несмотря на то, что объем их сократился. Сегодня таких проектов несколько. Рассмотрим их.

«Планета Культура» – это беседа представителей творческой интеллигенции республики с автором и ведущим Саламом Хавчаевым. В качестве его соведущих в разное время выступали Зарема Бутаева, Карина Гаджиева. Проект не претендует на дискуссионность, но в студии всегда много гостей, которым есть, что рассказать. Поэтому один выпуск «Планеты Культура» может идти в эфире несколько вечеров. В программе обсуждаются темы, связанные с театром, музыкой, литературой. Однако проект лишен внутренней динамики, а драматургия не строится на столкновении мнений и взглядов. «Планета Культура» – передача в формате просветительских бесед о культуре республики. Авторы сознательно обходят острые углы, не касаясь серьезных проблем, с которыми сталкивается любой творческий коллектив. А такого откровенного разговора сегодня не хватает и творческой элите, и зрителям.

Особо следует отметить канал национального вещания ГТРК «Дагестан». Уникальность проекта заключается в том, что вещание ведётся на тринадцати языках народов Дагестана. Передачи готовятся совместно с радиожурналистами. Тематика самая разнообразная: политика, культура, экономика, спорт. Увы, не используется титровый перевод на русский язык, что позволило бы расширить аудиторию канала национального вещания.

Специфическая особенность ГТРК «Дагестан» – показ программ на языках народов Дагестана. Поэтому выход передач на национальных языках, безусловно, выполняет ряд важнейших функций: знакомство с культурой, традициями, воспитание толерантности, главным образом, у подрастающего поколения. Метод погружения с использованием аудиовизуальной продукции способствует прочности усвоения знаний и теснее связывает людей разных национальностей. Передачи подобного типа возвращают аудиторию к неправомерно забытому воспитанию чувства интернационализма. В последние годы подобным проектам всё больше отводится времени на телеканале ГТРК «Дагестан».

В эфире телеканала РГВК «Дагестан» мы также обнаружили относительно высокий процент регулярных культурно-просветительских программ: «Вдохновение», «Диаспора», «Кунацкая», «История Дагестана в лицах». Также периодически транслируются разовые передачи и документальные проекты. Так, например, это золотая коллекция фильмов о родном крае. Некоторые из передач выходят на национальных языках, что является положительной тенденцией и выступает отличительной чертой телеканала.

«Вдохновение» – это передача о людях, вдохновенно трудящихся каждый на своем посту, о тех, кто служит искусству. Художники, поэты, артисты – все, кто отмечен божьей искоркой, – герои программы. Собеседники: видные общественные деятели республики в области литературы, науки и искусства». Просветительский проект, реализованный в жанре диалога с вкраплением различных «вставок», предваряющих беседу, раскрывает личность интервьюируемого, а также дают полное и целостное представление о предмете разговора.

«Вдохновение» – новая страница в творчестве Хамис Шамиловой. По мнению журналиста, её герои – это соль земли Дагестана, его сердцевина, его суть. Это научная и творческая интеллигенция, люди разных профессий, которых объединяет необыкновенная любовь к своей родине. В программе интересные – исторические экскурсы, возрождение картин поворотных моментов цивилизации, менявших географию, психологию народов, населявших древние поселения. Ха-

мис избирательна в выборе своих героев. Она уверена, что специфика телеэфира позволяет передать не только внутренние, но и внешние проявления душевных эмоций, своеобразия речи, живость мимики. Все это в сочетании рождает особую атмосферу в студии, обогащает собственное мировоззрение, заставляет размышлять сопереживать со зрителем.

Талантливых и трудолюбивых людей в Дагестане более чем достаточно. Есть известное выражение Имама Аль-Газали: «Бог сказал человеку: «Приходи ко мне с тем, чего нет у меня». Так вот, Хамис Шамиловой, автору проекта «Вдохновение», кажется, что в качестве того, что нет у нее, Бог имел в виду творчество, которое является высшей духовностью. И сегодня, когда появился особый соблазн зарыть свой талант в землю, как никогда важно напоминать о том, что делать этого категорически нельзя. В диалоговой форме устами передовых умов Дагестана декларируются общечеловеческие ценности. Причем делается это еженедельно. Эфир каждую субботу знакомит нас с культурными событиями в республике в лице каждого представителя духовного пространства Дагестана. Реализованный в жанре творческого портрета деятеля культуры и живой беседы с ним, он дает возможность соприкоснуться с неповторимым внутренним миром каждого из них. И ещё это прекрасная возможность творческим людям Дагестана остановить бег времени в суете повседневной жизни и побеседовать за чашечкой кофе о том, что их волнует сегодня, поделиться своими сокровенными мыслями о жизни и творчестве с нашими телезрителями. А особая доверительная манера ведения и атмосфера сопричастности к творчеству позволяют ведущей расположить собеседника к откровенной беседе и раскрыть духовный мир героя.

Одной из важнейших для телеканала РГВК «Дагестан» является просветительская функция. Её экранное воплощение реализуется в двух популярных жанрах – познавательном и культурологическом, в основу которых положены как современные материалы, так и исторические события.

На современном этапе просветительские программы должны выполнять и социально-культурные функции телевидения, воздействуя на развитие экономики, науки и культуры, на всю общественную жизнь. Они должны дифференцировать свои методы, координировать усилия для достижения большей эффективности идеологического воздействия: быть познавательными, рассказывать о традициях, культуре народов и историческом прошлом.

Сегодня у дагестанской аудитории широкий выбор и каналов, и программ. Местной тематикой ГТРК «Дагестан» не удержит зрителей у голубого экрана, особенно в условиях обострившейся борьбы за внимание конкурирующих компаний РГВК «Дагестан» и ННТ (Наше национальное телевидение). Следовательно, вещательная сетка ГТРК «Дагестан» должна быть не застывшей структурой, а – подвижной, остро реагирующей на запросы аудитории, способной отказаться от некоторых проектов, актуализировать и трансформировать старые программы, представить на зрительский суд новую качественную, креативную и конкурентоспособную продукцию.

Культурно-просветительская функция проявляется в трансляции документальных и художественных фильмов, спектаклей, концертов классической музыки и т. д. И это самое узкое проявление данной функции. Любую телевизионную передачу в какой-то степени можно отнести к культурно-просветительской, так как она приобщает зрителя к культуре и параллельно просвещает, и это широкое проявление этой функции. Чрезвычайно важно, когда функция развлечения «перетекает» в культурно-просветительскую функцию СМИ. Её элементы присутствуют во многих познавательных и занимательных публикациях и программах, но есть газеты и журналы, радиопередачи и даже специальные телепрограммы, которые целиком посвящены соответствующей тематике [3, с. 167].

Культурно-просветительская функция телевидения сегодня вызывает особый интерес в деле повышения уровня культуры и образования общества в Дагестане. Являясь составной частью культуры страны в целом и республики в отдельности, телевидение влияет на сохранение родного языка, традиций, обычаев народов и т. д. На сегодняшний день телеканалы РГВК и ГТРК «Дагестан» являются теми самыми популярными и интересными культурно-просветительскими ценностей в республике и за её пределами. Конечно, культурно-просветительскую функцию выполняют и другие СМИ, в зависимости от направленности того или иного канала массовой коммуникации. С одной стороны, телевидение и другие медиаресурсы оцениваются как главные популяризаторы, транспортеры жизненных практик. С другой – их нередко обвиняют в понижении общего культурного уровня аудитории.

На региональном телеканале внимание также уделяется краеведческому направлению: образ жизни дагестанцев, история городов и усадеб, традиции, нравы, национальные особенности и т. д. Дагестан, как республика, являющаяся многонациональной, нуждается в освещении национального колорита на телевидении.

В современном информационный век можно получить и узнать массу информации. Но полезной информации, прививающей культурные ценности, недостаточно. И тогда на помощь придут подобные телепрограммы. Сегодня очень полезно посмотреть передачу «Вдохновение» и познакомиться с талантливыми людьми, узнать о культурных событиях республики, окунуться в общечеловеческие ценности. Посредством данной передачи можно вдохновиться культурой.

Телепрограмма «Кунацкая», ведущий – Магомед Гусейнов. Выходит в эфир два раза в месяц. В Дагестане кунацкая – это важная часть дома для оказания радушного приёма гостю. Кунак на Кавказе не только гость, но и близкий по духу

человек, готовый стать своим на чужой стороне, в другом ауле или обществе. На дагестанском ТВ есть место, куда приходят кунаки – гости, чтобы рассказать о важных и интересных для республики явлениях, фактах, достижениях, обсудить по душам проблемы, которые не затронешь в суете бесконечных будней, уютный очаг, где можно задуматься и поговорить о духовности и культуре. В процессе беседы рассматриваются насущные проблемы: экономики, образования (просветительства), переплетаясь с культурными вопросами. На протяжении всей беседы затрагиваются вопросы традиций, нравов дагестанского народа. Беседа сопровождается определёнными сюжетами, соответствующими теме. Данная передача полезна людям разных поколений, она знакомит телезрителей с культурой и традициями Дагестана и тем самым прививает к культуре своих зрителей напрямую.

Телепрограмма «Глянец» – это передача для современных, умных, успешных и привлекательных людей на телеканале РГВК «Дагестан», ведущие передачи – Мадина Пахрудинова и Анжела Рахимова. Передача выходит по субботам и воскресеньям. В данной передаче большее внимание уделяется молодому, активному поколению. Передача знакомит своих зрителей с людьми, которые добились успехов в различных областях, и надо заметить, что гостями передач в основе своей становятся именно молодые представители Дагестана и не только. Данная программа в основе своей пропагандирует моду, красоту и многое другое. Зачастую на передачу приглашаются успешные люди и знакомят зрителей с гостем, после чего демонстрируется видеосюжет «Визитная карточка», который рассказывает о деятельности героя конкретной передачи. Ведущие строят беседу с гостем, создавая уютную обстановку, предрасполагающую к дальнейшей

беседе. Каждого ведущего отличают природный темперамент, особенности характера, умение общаться с людьми, воздерживаться от отрицательных суждений, проявлять индивидуальность в продуманных вопросах, направленных на получение интересной для всей аудитории информации [4, с. 159].

Культурно-просветительские программы телеканала РГВК Дагестан не похожи друг на друга и ориентированы на разные слои населения. Первые две передачи («Вдохновение», «Кунацкая») в большей степени ориентированы на взрослую аудиторию, тогда как передача «Глянец» – на молодёжь. Каждая из передач выполняет культурно-просветительскую функцию в рамках своей программы. Программы «Вдохновение» и «Кунацкая» приобщают телезрителей к «высокому» духовному началу человека, ставят на первый план человека и его быт, связанный с родным краем, в нашем случае – Дагестаном. В свою очередь программа «Глянец» выполняет иную культурно-просветительскую функцию, такую, как культура красоты, моды и т. д. в хорошем смысле. В культурно-просветительских программах очень часто присутствует элемент дидактики, назидательности. Задача авторов – сделать его ненавязчивым, предельно деликатным [5, с. 23].

Таким образом, как было уже отмечено, в целом культурно-просветительская деятельность дагестанского телевидения, к сожалению, заметно уступает место развлекательной. По данным соцопроса, региональные телевизионные компании ближе к желаниям и интересам своей аудитории, которая стремится к преобразению. Это обнадеживает и даёт импульс к рождению инновационных программ, циклов, разработке оригинальных проектов, целью которых является и возрождение лучших традиций, и появление новых, удовлетворяющих потребность аудитории в передачах просветительского направления.

Библиографический список

1. Егоров В.В. *Телевидение: теория и практика*. Москва: МНЭПУ: Кормма, 1993.
2. Кузнецов Г.В. *Так работают журналисты ТВ*. Москва: МГУ 2004.
3. Цвик В.Л. *Телевизионная журналистика: история, теория, практика*. Москва: Аспект Пресс, 2004.
4. *Телевизионная журналистика: учебное пособие для студентов вузов*. Под редакцией Ю.И. Долговой, Г.В. Перипечиной. Москва: Аспект Пресс, 2019.
5. Князев А. *Основы тележурналистики и телерепортажа*. Бишкек: КРСУ, 2001.

References

1. Egorov V.V. *Televidenie: teoriya i praktika*. Moskva: MN'EPU: Kormma, 1993.
2. Kuznecov G.V. *Tak rabotayut zhurnalisty TV*. Moskva: MGU 2004.
3. Cvik V.L. *Televizionnaya zhurnalistika: istoriya, teoriya, praktika*. Moskva: Aspekt Press, 2004.
4. *Televizionnaya zhurnalistika: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Pod redakciej Yu.I. Dolgovoj, G.V. Peripechinov. Moskva: Aspekt Press, 2019.
5. Knyazev A. *Osnovy telezhurnalistiki i telereportazha*. Bishkek: KRSU, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 82

Ahmadova T.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

INTUITION AS ONE OF CHARACTERISTICS OF CREATIVE WORLD OUTLOOK OF MIKHAIL LERMONTOV. The article considers intuition as one of the features of Lermontov's creative worldview. The author traces the idea that since childhood the poet felt his special calling. The idea of frequent use of the motif of immortality of the soul and its reincarnation, i.e. reincarnation, by Lermontov is substantiated. The author's attention is focused on the idea of self-knowledge, which became one of philosophical foundations of his early lyrics. Lermontov wanted to understand themselves, their capabilities and inclinations, which were a means of determining the place in life and destiny for him. Aesthetic feeling of Lermontov, his tender, delicate, poetic soul strike the reader. The author focuses on the early development of mental abilities of Lermontov, which had a great influence on his recovery. With great intuition Lermontov lived as if anticipating his future, his special mission on Earth.

Key words: intuition, understanding, creativity, Lermontov, idea of self-discovery, destiny, divine dream, calling, immortality of soul.

Т.Х. Ахмадова, канд. пед. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ИНТУИЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

В статье рассматривается интуиция как одна из особенностей творческого миропонимания Лермонтова. Прослеживается мысль, что с детства поэт чувствовал своё особое призвание. Обосновывается идея частого использования Лермонтовым мотива бессмертия души и её перевоплощения, т. е. реинкарнации. Внимание автора статьи сосредоточено на идее самопознания, ставшей одной из философских основ его ранней лирики. Лермонтов хотел понять себя, свои возможности и склонности, являвшиеся для него средством определения места в жизни и предназначения. Поражает эстетическое чутье Лермонтова, его нежная тонкая поэтическая душа. Основное внимание автор акцентирует на раннем развитии умственных способностей Лермонтова, оказавших большое влияние на его выздоровление. Обладавший огромной интуицией, Лермонтов жил, как будто бы предчувствуя своё будущее, свою особую миссию на Земле.

Ключевые слова: интуиция, миропонимание, творчество, Лермонтов, идея самопознания, судьба, божественный сон, призвание, бессмертие души.

Литературное наследие Лермонтова – это источник духовной силы, мудрость жизни, познание самого сложного создания природы – человека. Поэтому нам дорога каждая строка его наследия, каждый факт его биографии. Пример короткий, но удивительно цельной жизни великого поэта может многим научить молодое поколение наших дней. Пафос всей жизни Лермонтова – это активное

действие, это поиски большого дела. Многие исследователи считали М.Ю. Лермонтова личностью загадочной, необъяснимой, в судьбе которого было много чудесного [1 – 11]. С самого начала своего творчества он чувствовал, что имеет особое призвание, долг перед людьми, завещанный Небесами, хотел успеть исполнить свое пророческое служение, поэтому торопился жить.

Мне нужно действовать, я каждый день
Бессмертным сделать бы желал, как тень
Великого героя, и понять

Я не могу, что значит отдохнуть [1, т. 1, с. 77].

Заявка, как видим, многообещающая и дана 17 летним человеком вполне обдуманно и серьёзно. В первый период творчества, который можно назвать «подготовительным», Лермонтов на самом деле много работает, пытается как бы «набить руку» для создания впоследствии шедевров. Главным для него было творчество. Даже личную жизнь он ставил на второй план. Некогда любимой девушке его автобиографический герой говорит о напрасно потерянном времени:

Как знать, быть может, те мгновенья,
Что протекли у ног твоих,
Я отнимал у вдохновенья!

А чем ты заменила их? [1, т. 1, с. 125].

Для творческого человека время – высшая ценность, отпущенная судьбой.

Обладавший огромной интуицией семнадцатилетний Лермонтов, пишет стихотворение «Желание», кажущееся многим литературоведам весьма странным. Что же желает юноша?

Зачем я не птица, не ворон степной,
Пролетевший сейчас надо мной?
Зачем не могу в небесах я парить

И одну лишь свободу любить? [1, т. 1, с. 82].

Как видно, активную роль в процитированных стихах играет интуитивное воображение.

В наиболее зрелом стихотворении «Сон», написанном от лица убитого воина, воображаемая душа покидает брэнное тело и улетает в родные края, где происходит вечерний пир. На пиру все веселятся, кроме одной девушки, которая, как бы предчувствуя смерть любимого, сидит задумчиво. И вот уже душа воина оказывается в долине Дагестана. Она видит тело убитого, рану, из которой «льется кровь хладющей струей» [2, с. 132]. Душа живет там, где совесть не погибла. Она переносится, естественно, к родным местам, к самым близким им существам. Лермонтов очень часто использовал мотив бессмертия души и её перевоплощения, т. е. реинкарнации.

Философ В.С. Соловьёв, видит в стихотворении «Сон» не один, а три сна: «...сон здорового Лермонтова, когда он видит себя раненым смертельно» – это первый, второй, когда он видит умирающего Лермонтова, здоровый Лермонтов видел вместе с тем и то, что снится умирающему Лермонтову, и третий: «Лермонтов видел...не только сон своего сна, но и тот сон, который снился сну его сна – трехкратное сновидение» [2, с. 48]. В стихотворении «Любовь мертвеца» душа умершего в холодной земле жаждет встречи с любимой, тоскует, не узнает её образ в небесах, куда он переносит свои земные страсти. Страшна любовь мертвеца с его назидательными приказами:

Ты не должна любить другого,
Нет, не должна!
Ты с мертвецом святыней слова
Обручена! [1, т. 1, с. 209].

Душу в данном случае нельзя отличить от человека в телесной оболочке. Действие происходит как бы в реальном, а не в потустороннем мире. Танатологи – люди, изучающие феномен смерти, пишут о смерти в основном только с биологической точки зрения, когда к решению этой проблемы нужно подойти комплексно, а также учитывать и эмоциональное состояние человека. Кстати, если верить признаниям (в стихах, письмах, прозе), Лермонтов часто видел сны, что говорит о его эмоциональности и впечатлительности. Свои чёрно-белые и цветные сны он не просто видел, а запоминал и осмысливал.

Лермонтов в переписке с М.А. Лопухиной отмечал, что «ему нездоровится: сон счастливый, божественный сон расстроил его на весь день... Не могу ни говорить, ни читать, ни писать. Странная вещь эти сны! Это иная жизнь, часто более приятная, нежели действительность...» [2, с. 50]. Художественное чутьё необходимо в любом виде творчества. В сфере искусства Лермонтову суждено было сделать немало открытий, и по сей день очень трудно найти ему равных. Он не политик, не учёный историк, а поэт с великим чувством интуиции, который предсказал, что может произойти в России после вооруженной революции.

Результаты провидческих размышлений он выразил в стихотворении «Предсказание». После высказывания поэта можно было легко рассуждать: мол, в России было немало кровопролитных восстаний, на слуху у Лермонтова находилась крестьянская война под водительством смельчака Пугачёва, результаты которой были весьма трагедийные, а главное – они не принесли никакого избавления, стало быть, вполне логично ждать следующие трагедии. Так-то оно так, но поэт с обострённой интуицией увидел в деталях будущую перспективу, предугадал, какие последствия произойдут после этой победы революции. Он напоминает в своих предсказаниях легендарного Нострадамуса, что наступит время революции, чёрный для России год:

Когда царей корона упадёт;
Забудет чернь к ним прежнюю любовь
И пища многих будет смерть и кровь... [1, т. 1, с. 59].

«Предсказание» Лермонтова даёт основание судить о резко отрицательном отношении поэта к подобной революции. В связи со сказанным, по-иному следует интерпретировать понятие «мятежность», употребляемое поэтом, от-

нюдь не в революционных смысловых оттенках, а как символ, характеризующий неуспокоенность лирического героя. Панаев И.И., описывая, «умные и пронзительные чёрные глаза» поэта, отмечал, что он «поневоле мог смутить любого, на кого смотрел своим долгим и пронзительным взглядом» [4, с. 163]. «Поражало эстетическое чутьё Лермонтова, его нежная тонкая поэтическая душа» [4, с. 167].

Может быть, Лермонтов жил, как будто бы предчувствуя свое прошлое и будущее, свою особую миссию на Земле: «Душа моя должна прожить в земной неволе Недолго...»; «Виденья прежних лет толпятся предо мной», «Я схоронил навеки бывшее»:

А много было взору моему
Доступно и понятно, потому
Что узами земными я не связан,
И вечностью, и знанием наказан... [11, с. 269].

В интуиции, конечно, не откажешь ни Пушкину, ни Лермонтову, ни Достоевскому, так как без неё невозможно высокое творчество. Интуитивное познание заложено в сознании русского народа со времён язычества, явно проявляющегося в мистицизме. Феномен мистицизма своеобразно выступает в творчестве Лермонтова. Многие лермонтоведы определяют названное явление со знаком минус и связывают его с романтизмом, рождённым не без влияния западноевропейского искусства.

Идея самопознания становится одной из философских основ ранней лирики Лермонтова. «Потребность понять себя, свои возможности и склонности была для Лермонтова средством определить свое место в жизни, предугадать свое назначение, свой путь» [3, с. 432]. Итогом самопознания для Лермонтова был вывод, что «жизнь – это борьба, действие, и доля его участия в этом бурном процессе бытия должна быть самой полной» [3, с. 432]. Он всегда стремится сохранить «чувство собственного достоинства» [5, с. 434]. Не случайно мысль о величии своего призвания, о значительности своей творческой личности, надежда на заслуженное призвание проявляются во многих ранних стихотворениях Лермонтова («Н.Ф. И...вой», «Я молод, но кипит на сердце звуки...», «Нет, я не Байрон», «Я не унижусь пред тобой» и др.). Но даже мечты о возможной славе для него – это, прежде всего, мысли о достижении больших творческих высот:

К чему ищу так славы я?
Известно, в славе нет блаженства,
Но хочет все душа моя
Во всем дойти до совершенства [10].

В славе настоящей, в самом деле, никакого блаженства нет. Слава – это неимоверный труд, постоянные поиски, самоистязание. Знал об этом Лермонтов и догадывался, что она к нему придёт только после смерти. Знал и пошёл на мучения, ибо чувствовал в себе силы необыкновенные, данные ему Природой и за которые, по предсказанию отца, придётся в конце жизненного пути держать ответ пред Всевышним за свои творения. Предвидение под силу только человеку гениальному, наделённому даром Божиим [5, с. 433]. От дара Божьего зависит «мера творческого озарения». Не совсем понятно, почему этот дар был дарован именно Лермонтову. Сложно то, как понимать сочетание «дар Божий», который зависит от многих причин...

И святые, и поэты, одарённые Божиим даром, посвящают свои жизни людям, только идут они в своём служении разными путями. В.П. Астафьев не случайно называет Тарханы «святыми местами» [2, с. 63]. Именно закладка тарханской поры помогла поэту преодолеть тяготы военной жизни на Кавказе.

Учёные, изучающие аномальные явления, утверждают, что они преимущественно случаются в стрессовых ситуациях. У Лермонтова нестандартных ситуаций также было достаточно, начиная с детских лет. Не придавая «семейному фактору» решающего значения, тем не менее, отметим некоторые моменты. Сразу же после рождения он рос болезненным ребёнком. Мама его, Мария Михайловна, одарённая душой музыкальной и впечатлительной, «и любовь, и горе выпала», ухаживая за родившимся сыночком. П.А. Висковский вспоминал, как «мать Лермонтова, посадив его себе на колени, играла на фортепиано, а он, прильнув к ней головкой, сидел неподвижно, звуки потрясали его младенческую душу и слёзы катились по его личику. Мать передала ему необычайную нервность свою» [6, с. 63].

Мамин платок, рояль Михаил Юрьевич помнил всю свою жизнь. Как истинный христианин он частенько вспоминал любовь матушки по отношению к нему. Помнил он и песни, которые пела ему мама. «Когда я был трёх лет, – писал он в 1830 году, – то была песня, от которой я плакал: её не могу теперь вспомнить, но уверен, что, если б услышал её, она бы произвела прежнее действие. Её пела мне покойная мать» [6, с. 64]. Она писала стихи, сохранившиеся до сего времени в альбоме её двоюродной сестры Марии Акимовны Шан-Гирей. Мише было два года и пять месяцев, когда умерла его мать. Можно ли в таком возрасте что-либо помнить? Обычному человеку, скорее всего, нет. Лермонтов же, остро переживший горе, помнил. По крайней мере, в поэме «Сашка» он в деталях расскажет, как:

Он был дитя, когда в тесовый гроб
Его родную с пеньем положили.
Он помнил, что над нею чёрный поп
Читал большую книгу, что кадили... [1, т. 1, с. 481].

Переживший смерть жены, муж, Юрий Петрович, после девятидневного поминовения, уехал в своё родовое Кропотово, а после возвращения в Тарханы

ощутил на себе неприязнь тещи. Можно себе представить состояние ребёнка, любившего и отца, и бабушку, знавшего их распри. К тому же ссоры проходили из-за него, из-за того, с кем останется мальчик. В итоге, отец Лермонтова уступил Елизавете Алексеевне, а также первым заметил Божий дар у сына. Бабушка всю свою любовь перенесла на внука, который по христианскому обычаю отвечал ей взаимностью. На характер Лермонтова повлияла болезнь. В раннем возрасте Михаил Юрьевич страдал золотухой, болезнью очень опасной в его возрасте. Лечащим врачом его был Ансельм Левиу. Он не мог ходить и даже поднимать ноги. В таком состоянии он находился три года. И выжил он, наверное, благодаря природе, наделившей его железным телосложением. Болезнь повлияла на его ум и характер: он научился думать. Лишённый возможности играть как все дети, он начал искать детские забавы в самом себе, в своём воображении... Он мучился бессонницей, задыхался, привыкал переносить страдания тела. Скорее всего, раннее развитие умственных способностей, оказало большое влияние на его выздоровление [2, с. 66].

Какая мудрая, справедливая мысль, объясняющая становление характера! Здесь – автор и художник, и психолог, и философ. И всё в одном лице. Для нас важно то, как он сам объяснил одну из причин появления Божьего дара.

Библиографический список

1. Лермонтов М.Ю. *Сочинения*. Т. 1. Москва: Правда, 1988.
2. Горланов Г.Е. «Люблю отчизну я...». Пенза, 2012.
3. Ахмадова Т.Х. Специфика автобиографизма в драме М.Ю. Лермонтова «Станный человек». *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72).
4. Панаев И.И. *Литературные воспоминания*. Москва: Правда, 1988.
5. Ахмадова Т.Х. Образ героя-современника в пьесе М.Ю. Лермонтова «Станный человек». *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72).
6. Висковатый Г.А. *Жизнь и творчество Михаила Юрьевича Лермонтова*. Москва, 2004.
7. Ахмадова Т.Х. Кавказ и кавказцы в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». *Современный ученый*. 2018; 1: 57 – 61.
8. Козуева Х.М., Яшадова Х.Х., Ахмадова Т.Х. Лермонтов М.Ю. – наследник русской поэзии А.С. Пушкина. *Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания*: Ежегодная межрегиональная студенческая научно-практическая конференция. Грозный: ЧГУ, 2017.
9. Козуева Х.М., Ахмадова Т.Х. Влияние Кавказа на творчество М.Ю. Лермонтова. *Наука и молодежь*: Всероссийская научно-практическая конференция студентов, молодых учёных и аспирантов. 2016.
10. Лермонтов М.Ю. *Собрание сочинений*: в 4-х т. Москва, 1975; Т. 1.
11. Лермонтов Михаил Юрьевич. *Стихотворения и поэмы*. Москва, 2009.

References

1. Lermontov M.Yu. *Sochineniya*. T. 1. Moskva: Pravda, 1988.
2. Gorlanov G.E. «Lyublyu otchiznu ya...». Penza, 2012.
3. Ahmadova T.H. Specifika avtobiografizma v drame M.Yu. Lermontova «Strannyj chelovek». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72).
4. Panaev I.I. *Literaturnye vospominaniya*. Moskva: Pravda, 1988.
5. Ahmadova T.H. Obraz geroja-sovremennika v p'ese M.Yu. Lermontova «Strannyj chelovek». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72).
6. Viskovatij G.A. *Zhizn' i tvorchestvo Mihaila Yur'evicha Lermontova*. Moskva, 2004.
7. Ahmadova T.H. Kavkaz i kavkazcy v romane M.Yu. Lermontova «Geroj nashego vremeni». *Sovremennij uchenyj*. 2018; 1: 57 – 61.
8. Kozueva H.M., Yashadova H.H., Ahmadova T.H. Lermontov M.Yu. – naslednik russkoj po'ezii A.S. Pushkina. *Vzglyad sovremennoj molodezhi na aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya*: Ezhegodnaya mezhtseional'naya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Groznyj: ChGU, 2017.
9. Kozueva H.M., Ahmadova T.H. Vliyaniye Kavkaza na tvorchestvo M.Yu. Lermontova. *Nauka i molodezh'*: Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya studentov, molodykh uchenykh i aspirantov. 2016.
10. Lermontov M.Yu. *Sobranie sochinenij*: v 4-h t. Moskva, 1975; T. 1.
11. Lermontov Mihail Yur'evich. *Stihotvoreniya i po'emy*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 82

Ahmadova T.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE PRINCIPLE OF CONTRAST MATCHING NICHOLAS THE EMPEROR AND SHAMIL IN THE NOVEL BY L.N. TOLSTOY'S "HADJI MURAT". The purpose of the article is to show principles of images of Nicholas and Shamil in Tolstoy's novel "Hadji Murat", representing two poles of imperious absolutism – Asian and European. The main manager of the terrible crimes represented Nicholas, as the culprit of the death of Hadji Murat and all the evil that reigns in the Caucasus. Using the grotesque and satire, writer "unmasks" not only Nicholas, symbolizing the autocratic system, and also with Imam Shamil, the aura of sanctity and grandeur, featuring a mentally tired man, tired of years of war and the state duties. The writer treats the image of Shamil not pathetic, but doomed. It is increasingly difficult for him to resist the regular tsarist army, the transition of Hadji Murat to the Russians put him in a difficult position. He understands that his people are exhausted by war, and the enemy is strong. Tolstoy is the enemy of war in all its manifestations. Portraying war "in blood, suffering, death", the writer shows its inhumanity, ruthlessness. Special attention is paid to the representatives of a "higher" stratum of the society, imagining themselves omnipotent and endowed with undeserved power. The feeling of superiority over other people, as well as permissiveness, allowed Nicholas to do whatever he wanted. Tolstoy sent the main blow against Nicholas and the autocracy, but Shamil for him was not a representative of the people. As a result, the author comes to the conclusion that the story "Hadji Murat" is an indictment against violence, the Russian and Caucasian peoples have no reason for mutual hostility and hatred. Tolstoy was for the friendship of the Russian people with the mountain, but without the modes of Nicholas and Shamil, as considered undeveloped social relations the basis of spiritual development of people.

Key words: "Hadji Murat", principle of contrast comparison, Tolstoy, Nicholas the Emperor, satire, Shamil, grotesque.

Т.Х. Ахмадова, канд. пед. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРИНЦИП КОНТРАСТНОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ ИМПЕРАТОРА НИКОЛАЯ И ШАМИЛЯ В ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ХАДЖИ-МУРАТ»

Цель статьи – показать принципы изображения образов Николая и Шамиля в повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», представляющие вместе как бы два полюса властного абсолютизма – азиатского и европейского. Главным распорядителем ужасных преступлений представлен Николай 1, как виновник гибели Хаджи-Мурата и всего зла, царящего на Кавказе. Используя гротеск и сатиру, писатель «срывает маску» не только с Николая, олицетворяющего

самодержавный строй, а также и с имамом Шамилем, ореол святости и величия, показывая морально уставшего человека, которому надоела долголетняя война и государственные обязанности. Писатель трактует образ Шамиля не жалким, а обречённым. Ему все тяжелее оказывать сопротивление регулярной царской армии, переход Хаджи-Мурата к русским поставил его в сложное положение. Он понимает, что народ его изнурен войной, а враг силен. Толстой – противник войны во всех её проявлениях. Изображая войну «в крови, страданиях, смерти», писатель показывает её бесчеловечность, беспощадность». Особое внимание уделено представителям «высших» слоёв общества, возмнившим себя всемогущими и наделёнными незаслуженной властью. Чувство превосходства над другими людьми, а также вседозволенность, позволяла Николаю делать всё, что ему хочется. Толстой направил основной удар против Николая и самодержавия, но и Шамиль для него не был представителем народопроявля. В итоге автор приходит к выводу, что повесть «Хаджи-Мурат» является обвинительным актом против насилия, у русского и кавказских народов нет причин для обоюдной вражды и ненависти. Толстой был за дружбу русского народа с горскими, но без режимов Николая и Шамиля, так как считал неразвитые общественные отношения основой духовного развития народов.

Ключевые слова: повесть «Хаджи-Мурат», Л.Н. Толстой, принцип контрастного сопоставления, император Николай, Шамиль, сатира, гротеск.

«Кавказская повесть» Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат» широко и многосторонне воспроизводит исторические события на Кавказе и в Петербурге в начале 50-х годов прошлого века и судьбы отдельных личностей. В ней изображены русские солдаты и горцы, царские офицеры, быт кавказских крепостей и времяпрепровождение великосветской знати, картины горной войны и мирной жизни русской деревни, представители мюридизма, включая Шамиля, императорский двор во главе с Николаем 1. Весь этот материал Толстой объединил внутренним авторским отношением, сценаризировал так, чтобы создалось впечатление подлинной жизни [1 – 7].

Однажды Толстой так раскрыл идейно-композиционный принцип повести, от которого он потом несколько отошёл: «Меня здесь занимает не один Хаджи-Мурат с его трагической судьбой, но и крайне любопытный параллелизм двух главных противников той эпохи – Шамиля и Николая, представляющих вместе как бы два полюса властного абсолютизма – азиатского и европейского» [7, с. 162].

Толстой говорил о «параллелизме двух главных противников той эпохи – Шамиля и Николая». Этот параллелизм нетрудно обнаружить в повести как в портретах, так и в характеристиках, поступках Николая и Шамиля.

У Николая безжизненные глаза, ожиревшие щеки, длинное белое, холодное и неподвижное лицо [1, с. 333].

У Шамиля постоянно сощуренные маленькие глаза, совершенно неподвижные, словно каменные, лицо [1, с. 353].

Николай и Шамиль окружала атмосфера подобиюстрастия, низкопоклонства, лести. Прежде чем принять решение, Николай закрывал глаза и опускал голову, делая вид, что «на него находит нантие» [1, с. 339]. Шамиль тоже в таких случаях закрывал глаза и умолкал; это значило: он слушает голос пророка.

Главным «распорядителем и разрешителем преступлений» представлен Николай 1. Основная обличительная линия повести проводится через образ Николая. Это он виновник и гибели Хаджи-Мурата, и всего зла, царящего на Кавказе. Николай написал подлую и жестокою резолюцию о проведении Бжеззовского двенадцать раз сквозь строй в тысячу человек и лицемерно утверждал, что смертная казнь отсутствует. Шамиль тоже проявил лицемерие и жестокость, сказав сыну Хаджи-Мурата: «...я пожалел тебя и не убью, а выколю тебе глаза, как я делаю всем изменникам» [1, с. 357].

И всё-таки они разные люди. Изображая Николая, Толстой обратился к сатирическому обличению. Сатира Толстого глубоко своеобразна. В ней, как правило, карикатура и гротеск. Великий писатель достигает сатирического звучания отбором таких фактов, частностей, подробностей, скрытых деталей, которые убедительно показывают комическое несоответствие между видимостью и сущностью явления, характера. При этом в последних произведениях иногда почти полностью отсутствует юмор.

Бездарный, ничтожный Николай думал о себе очень преувеличенно; тиран и деспот, душитель всего передового в общественной жизни считал себя самым честным, справедливым и гуманным человеком во всей России. Толстой «сорвал маску» с Николая, олицетворяющего самодержавный строй.

Образ толстовского Николая не вызывает в нашем литературоведении споров [6, с. 212 – 214]. Не то, что образ Шамиля, до сих пор являющийся объектом полемики. Имам показан в повести как сложный и противоречивый характер. Это сказывается, прежде всего, в его внешности. «Прищуренные глаза», «словно каменное лицо» – отталкивающие черты портрета; «высокая, прямая, могучая фигура» придает облику имама привлекательность [1, с. 353].

Шамиль, в отличие от Николая, представлен трезвым и умным политиком. Он знал, что дела его плохи, что поход прошел неудачно, понимал значение перехода Хаджи-Мурата во вражеский лагерь, видел ненадежность чеченцев.

Николай – развратник: у него есть постоянная любовница Нелидова, а для временных – всегда наготове укромное местечко. Шамиль жаждет «отдыха и прелести семейной ласки» [1, с. 354]. В личной жизни имам добр: нелюбимой и некрасивой старшей жене он сделал подарок; на шаловливую и любимую им младшую жену Аминат не сердится.

Однако не личные качества определяют образ имама, а его поведение как государственного деятеля. Каково отношение к нему народных масс? В горах к нему было распространено чувство «восторженного поклонения», просители стекались в его дом. После разгрома колонизаторами аула Махкет «старик помолился и единогласно решили послать к Шамилю послов, прося его о помощи, и тотчас же принялись за восстановление нарушенного» [1, с. 348]. Однако надо брать не только этот факт, а всю «историю» аула и положение Чечни в то время. Чеченский аул Махкет плохо слушался имама, как и вся Чечня, которая уже

колебалась. Только жестокость царизма заставила жителей аула обратиться к Шамилю.

Любопытно отметить, что в наши дни бытуют в виде пословиц такие шамилевские выражения, обращённые к чеченским мюридам: «Мое приказание вы так крепко держите, как ослиный хвост держит узел». Поясним: горец в дождливую погоду завязывал хвост лошади в узел, а хвост осла нельзя завязать. И еще: «Грозно скажешь – думаешь, что этим я хочу напугать вас; ласково скажешь – думаешь, что этим я хочу обмануть вас».

Обратимся к тексту толстовской повести: Шамиль «знал, что поход его был неудачен, что много аулов чеченских сожжены и разорены, и переменчивый, легкомысленный народ, чеченцы, колеблются, и некоторые из них, ближайшие к русским, уже готовы перейти к ним...» [1, с. 354].

Приведённые строки представляют собой внутренний монолог Шамиля. Они ясно показывают, что имам не хотел глубоко вникнуть в положение чеченцев. «Много аулов чеченских сожжены и разорены» [1, с. 354], то есть страшная тяжесть войны пала на Чечню. Зная это, Шамиль все же приходит к неверному выводу – чеченцы легкомысленный, переменчивый народ.

Знаменательный разговор произошел между мюридами Хаджи-Мурата. Гамзало считал Шамиля джигитом учёным и святым. Хан-Магома возразил, что настоящий святой Мансур. Он ездил по аулам, и народ выходил к нему, клялся не делать дурного, каялся в грехах. В то время не пили, не курили, прощали обиды, даже кровную месть. Тогда деньги и вещи, как находили, привязывали на шею и ставили на дорогах [1, с. 319]. Много в приведённых словах наивного, однако, в них слышится голос народа, недовольного режимом Шамиля.

«И теперь в горах не пьют и не курят, – сказал Гамзало. Хан – Магома в ответ назвал Шамиля «ламаром», так презрительно называли горцев [1, с. 319]. «В горах-то и живут орлы, – отвечал Гамзало» [1, с. 319].

В приведённом разговоре отразились сложные взаимоотношения жителей гор и населения плоскостных районов.

Нельзя не учитывать и того, что плоскостные районы экономически тяготели к России и не выражали почтения к имаму. Чечня отходила от Шамиля, к этому привели её серьезные причины, а не легкомыслие народа...

Шамиль играл роль святого, осуществляющего на земле волю пророка. Именем пророка он поднял меч не только против врагов, но и против отступников мюридизма. Толстой срывает с него «покровы» святости, исключительности, вводя в характеристику имама элементы сатиры. На суде Шамиль, перед тем, как принять решение, закрывает глаза и замолкает. Его советники знают, что он слушает «говорящий ему голос пророка, указывающий то, что должно быть сделано...» [1, с. 356].

Главный герой Хаджи-Мурат не находит себе места ни в условиях властного режима Шамиля, ни в условиях деспотизма Николая.

Сатирический оттенок носит сцена неудавшегося свидания Шамиля со своей женой. «Святой» Шамиль, облаченный в белую шубу, слоняющийся на женской половине в ожидании обманувшей его Аминат, – смешон.

В.А. Жданов считает, что Шамиль в повести не величествен, а жалок. Толстой же трактует его образ не жалким, а обречённым [4, с. 197]. Шамилю всё тяжелее оказывать сопротивление регулярной царской армии. Переход Хаджи-Мурата к русским поставил его в сложное положение. Он понимает, что народ его изнурен войной, а враг силен. Срывая с Шамиля ореол святости и величия, Толстой показывает морально уставшего человека, жаждущего отдыха, которому надоела просители, долголетняя война, государственные обязанности... Таким нарисован Шамиль в последний период существования имамата.

Для Толстого и Николая, и Шамиль – представители государственной власти. Уже в кавказских военных рассказах писатель ставил вопрос об источниках возникновения, о значении в общественной жизни насилия. Толстой против войны, он показывает её бесчеловечность, беспощадность, «изображая войну «в крови, страданиях, смерти» [2, с. 17]. Его интересовало, каким образом и под влиянием какого чувства один солдат может убить другого. Тогда он стремился решить вопрос, исходя из принципа «самосохранения и, следовательно, справедливости». Присоединяясь к широкому распространенному среди дворянства взгляду на то, что война обеспечивает безопасность «богатых и просвещённых владений» от «диких народов», Толстой ошибался в оценке войны, в то же время он понимал, что справедливость на стороне чеченца Джеми, беззаветно и храбро защищающего свою семью, засеянное поле, саклю. Возникло противоречие. Толстой пытался найти выход из него, но тогда еще робко, в виде вопроса: «Или не на стороне ли того, который заставил всех находить пользу и удовольствие в

этой войне?» Н.Н. Гусев правильно указал, что эти слова относятся к Николаю 1 как к главе государственной власти [3, с. 415].

Таким образом, молодой Толстой начинал отделять Россию народную от России самодержавной. После окончательного «перелома» в мировоззрении Толстой выступил с резким отрицанием государственной власти, основанной на насилии над большинством. Толстой искренне стоял на защите интересов поработанных трудовых масс, но был не способен стать на конкретно-историческую точку зрения, не понимал того, какой класс и какими путями поведет страну к счастью и свободе, а потому ошибочно считал, что любая власть в принципе своем есть зло, так же, как и всякое насилие. Подходя к проблеме государственной власти отвлеченно, он допускал только точку зрения «вечных» начал нравственности, вечных истин религии. Он говорил: «И не то, что случайно бывает то, что люди, стоящие на высоте величия, бывают худшими в мире людьми, а то, что это вечный, неизменный закон, что стоящий на высоте мирского величия должен быть глубоко развращенным человеком, и что это не может быть иначе» [5].

Представители «высших» слоёв общества считали себя всемогущими, делили себя незаслуженной властью, их «безнаказанность и вседозволенность позволяла делать им всё, что захочется» [2, с. 18]. Толстой беспощадно обличает обоих деспотов и считает их причиной гибели лучших людей.

Разоблачая деспотизм, Толстой направил основной удар против Николая и самодержавия, но и Шамиль для него не был представителем народопрания. Любопытен в этом отношении образ сына Хаджи-Мурата Юсуфа. «В отпор и противоречие отцу» [1, с. 356] он особенно восхищался Шамилем, благоволил перед ним, не оплакивал борьбу отца против него, искренно был предан имаму, потому

что желал только одного: «...продолжения той легкой, разгульной жизни, какую он, как сын наиба, вел в Хунзахе [1, с. 356]. «Красивый телом и лицом» [1, с. 356], смелый и решительный юноша был так развращен, что не мог называться джигитом, он стал безнравственным гулякой. И в то же время, когда народ должен был под страхом суровых наказаний следовать жестоким предписаниями имама. Если сын наиба находился в исключительном положении, то можно представить, какими привилегиями пользовались шамилевские наибы.

Повесть «Хаджи-Мурат» является обвинительным актом против насилия, как бы реализуя собой один из главных творческих девизов Толстого: «Искусство должно устранять насилие».

Жизнь народа в повести противопоставлена жизни аристократии, верхушки общества. У Толстого ярко обозначены диаметрально противоположные «полосы» – народ и угнетатели. От этого критика поработителей становится острее, выразительнее.

Мощь беспощадного разоблачения Толстым правящих и господствующих классов отражала растущий протест трудовых масс, ненависть многомиллионного крестьянства. Дворяне – от Бутлера и Полторацкого до коронованного деспота Николая – подверглись осуждению художника.

Толстой справедливо полагал, что нет причин у русского и кавказских народов для обоюдной вражды и ненависти. Он был за дружбу русского народа с горскими, но без режимов Николая и Шамиля, без развивающегося капитализма и капиталистического прогресса, за дружбу на базе патриархальных отношений, так как считал неразвитые общественные отношения основой духовного развития народов.

Библиографический список

1. Толстой Л.Н. *Кавказские рассказы и повести*. Сост., предисл., примеч. и словарь Д. Жукова. Москва: Сов. Россия, 1983.
2. Ахмадова Т.Х. Русская армия в произведениях Л.Н. Толстого и А.И. Куприна. *Межвузовский научный журнал. Lingua- universum*. Назрань, 2015. Вып. 4: 14 – 18.
3. Гусев Н.Н. *Лев Николаевич Толстой*. Материалы к биографии. Т. 1.
4. Жданов В.А. *Последние книги Л.Н. Толстого*. Москва, 1971.
5. Толстой Л.Н. *Хаджи-Мурат (черновики)*. Редакция десятая. Available at: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/hadzi-murat/redakciya-desyataya.htm>
6. Мотылева Т. О мировом значении Л.Н. Толстого. Москва: Советский писатель, 1957.
7. Шульгин С.Н. Из воспоминаний о г. Л.Н. Толстом. «Л.Н. Толстой в воспоминаниях современников»: в двух томах. Т. 1, ГИХЛ, 1955.

References

1. Tolstoj L.N. *Kavkazskie rasskazy i povesti*. Sost., predisl., primech. i slovar' D. Zhukova. Moskva: Sov. Rossiya, 1983.
2. Ahmadova T.H. Russkaya armiya v proizvedeniyah L.N. Tolstogo i A.I. Kuprina. *Mezhvuzovskij nauchnyj zhurnal. Lingua- universum*. Nazran', 2015. Vyp. 4: 14 – 18.
3. Gusev N.N. *Lev Nikolaevich Tolstoj*. Materialy k biografii; T. 1.
4. Zhdanov V.A. *Poslednie knigi L.N. Tolstogo*. Moskva, 1971.
5. Tolstoj L.N. *Hadzi-Murat (chernoviki)*. Redakciya desyataya. Available at: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/hadzi-murat/redakciya-desyataya.htm>
6. Motyleva T. O mirovom znachenii L.N. Tolstogo. Moskva: Sovetskij pisatel', 1957.
7. Shul'gin S.N. Iz vospominanii o gr. L.N. Tolstom. «L.N. Tolstoj v vospominaniyah sovremennikov»: v dvuh tomah. T. 1, GIHL, 1955.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 821.351.32

Ahmedova R.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literatures of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Batmanov V.N., Dagestan State University, Faculty of Philology, Department of Literatures of Peoples of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

ARTISTIC FEATURES OF THE LYRICS OF THE LEZGIN POET OF THE XX CENTURY ALIRZA SAIDOV. The article is dedicated to the artistic originality of the lyrics of the 20th century poetry of Lebanon and Lezgin poet Alirza Saidov. In the process of research it was revealed that the origins of the plots of his works in national folklore. In his poems created a picture of the world with a special philosophy of action and the pathos of the denial of wars, and the theme of the defense of the motherland is closely intertwined with the warmth of the mother's heart. It has been established that the poetry of A. Saidov is inherent in the sharpness of contradictions and the intensity of the narration and the significance of his poetry in that it is designed to preserve all the best that is in the national life of Dagestan. The study of Saidov reveals a holistic emotional colouring and psychological overtones, and the presence of personal experiences and vivid poetic imagination not only shows strong and high art of the word, the creative power, but also human spirit of his poetry.

Key words: Alirza Saidov, Dagestan literature, Lezgin poetry of 20th century, Sixties poets of 60th years.

Р.А. Ахмедова, д-р филол. наук, проф. каф. литератур народов Дагестана, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

В.Н. Батманов, магистрант каф. литератур народов Дагестана, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИРИКИ ЛЕЗГИНСКОГО ПОЭТА XX ВЕКА АЛИРЗЫ САИДОВА

Статья посвящена художественной оригинальности лирики дагестанского, лезгинского поэта XX века Алирзы Саидова. В процессе исследования раскрыто, что истоки сюжетов его произведений в национальном фольклоре. В его стихах создана картина мира с особой философией действия и пафосом отрицания войн, а тема защиты Отечества тесно переплетается с теплом материнского сердца. Установлено, что поэзии А. Саидова присуща острота противоречий и интенсивность повествования и значение его поэзии в том, что она призвана сохранить все самое лучшее, что есть в национальной жизни Дагестана. Исследование творчества поэта Алирзы Саидова выявляет некий целостный эмоциональный колорит и психологический подтекст, а присутствие личного переживания и яркого поэтического воображения показывает не только сильное и высокое искусство слова, творческую силу, но и общечеловеческий дух его поэзии.

Ключевые слова: Алирза Саидов, дагестанская литература, лезгинская поэзия XX века, поэты шестидесятники.

Творческое наследие Алирзы Саидова требует основательного изучения, поскольку до сих пор не явилось специальным объектом исследования, хотя и получило незначительное отражение в некоторых работах литературоведов Г.Г. Гашарова, К.Х. Акимова, Ф. Вагабова И.А. Шихвеледовой и др. [1 – 12]. Поэт вошёл в многонациональную дагестанскую поэзию в 60-е годы XX века, эпоху, именуемую «оттепель». В эти годы он опубликовал более 20 книг, а также перевел на лезгинский язык произведения Пушкина, Лермонтова, Горького, Есенина, Твардовского, Чуковского и др. Этот период развития дагестанской литературы можно назвать «переломными» и «критическими», когда литература многонационального государства, в том числе и национальная лезгинская литература, переживала обновление. Мы проанализировали стихи Алирзы Саидова: «Для иного горы – только камни», «Три джигита», «Обычай гор», «Ведя столетиям равнодушный счёт...», «Унеси нас, ветер», вошедших в его сборник «Мой Самур», а также его маленькая лирико-публицистическая поэма «Песня о Звездах». Главное для автора, не только конкретные изобразительные детали горы, долины, река Самур но и духовное богатство своего народа:..

Для кого-то наши горы – голы,
Пресен хлеб наш, а в долинах тесно,
Синий дым каминов слишком горек... [10, с. 75].

В данном стихотворении мы видим усиленную изобразительность многокрасочной природной палитры. Используя в данном стихе: «мал мой край», «скалы в скалах», «землю сами принесём для сада», «врагу и под землёй не тесно», автор отражает все жизненное пространство своего народа от малой Родины и долга её защищать до таких понятий как: особенности строительства жилища, уникальность террасного земледелия. Кроме того, поэт философски осмысливает категорию вечного вневременного и сакрального понятия родной «дом»:

Дом родной – не стены и не крыша,
Не очаг, что и в разлуке светит.
Это даром получил, родившись.
Дом – что оставляешь после смерти [10, с. 75].

Так Алирза Саидов создаёт единую картину родного дома и модели мира с присущей автору философией действия, что делает его стих новаторским, современно звучащим. Истоки сюжетов поэта в фольклоре лезгинского народа, в легендах, преданиях. Для Алирзы Саидова присуща ускоренная острота противоречий и это наблюдается в стихотворении «Для иного горы – только камни», в котором сосуществуют в единстве и борьбе голос лирического героя, всем сердцем любящего и преданного родному лезгинскому краю и всему Дагестану, и его абстрактный оппонент.

В сюжете стихотворения «Три джигита» повествуется о том, как на самую высокую вершину, «нерушимый пик» поднималось множество храбрецов, надеясь покорить ее, но гора горда и неприступна. Алирза Саидов часто обращался к древнему образу героического эпоса лезгин «Шарвили», которого олицетворяет не только силу и могущество, но высокие духовные силы, мотивы и качества фольклорного героя, одна из задач которого заключается «вечной битве за добро» и справедливости. Как гласит легенда, Шарвили – символ силы и могущества и достаточно позвать его в час суровых испытаний, он незамедлительно откликнется с вершины горы, сразится с врагом и принесет людям мир и спокойствие. Алирза Саидов апеллирует к прошлому, говоря о современной эпохе. Он постоянно возвращается к традиционной кавказской теме, теме гостеприимства: «Если в сакле и котла не будет, Гостю варят в пригоршне обед» [10, с. 33]. Поэт остро чувствует ответственность поэта – гражданина, который призван сохранить все самое лучшее, что есть в национальной жизни и это выстраданная тема в его поэзии о том, как важно сохранить в Дагестане установленный миропорядок. Для поэта важно придерживаться «суровой мудрости завета», когда «Кинжал и смелость – Вот краса мужчины», а «девушки – стыдливость и коса» [10, с. 36]. Автор хочет донести до своего читателя: как только нарушается установленный и проверенный тысячелетием закон жизни и, если «Предав друзей, покинул поле боя...» и ещё раз подчеркнуть: «Предав... Покинул...», мир начинает утрачивать гармонию с природой и общечеловеческое равновесие и снова:

И мать из сакли выбегает прочь.
Пред нею пропасть чёрная разверзлась.
Поток на дне, как грозный зверь, ревет.
И мать взметнула колыбель над бездной.
– Когда в мужчинах мужество исчезло
Пушай исчезнет бесполодный род! [1, с. 38].

Обычай гор не раз всплывают в его лирике, как у дагестанских классиков Етима Эмина, Иырчи Казака, Омарла Батырая, Р. Гамзатова, а тема защиты Отечества тесно переплетается с теплом материнского сердца. Вместе с этим четко слышен настойчивый пафос отрицания войны. Органически связанный с лезгинской традицией песенно-поэтического творчества, А. Саидов не мог не вобрать в себя идеалы братства и любви к свободе, провозглашенных в дагестанском фольклоре. Отсюда отношение к фольклору как к бесценному, священному наследию. Особенно привлекали его древние ритуалы, поверья, легенды, в которых воплощается мысль о бессмертии героя.

Отец не осквернил обычай древний:
Гостей незваных принял он под кров.
И сын не осквернил обычай древний:
Незваных уничтожил он врагов.

... От века неприступны наши горы
Не высотой, не крутизной своей,
А потому, что служат им опорой
Литые плечи верных сыновей [10, с. 13].

Не найти в Дагестане семей, которых бы «крючина тогда не сыскала» (С. 39). Отцы, братья, мужья и сыны остались лежать на полях великой войны. Как и в творчестве многих поэтов войны, к примеру, татарского поэта Мусы Джалиля, Алирза Саидов рисует две картины противопоставленные друг другу: красочную, многоцветную природу и жуткую реальность войны.

Многие его стихотворения наполнены пафосом отрицания войн. «Тяжёлое проклятье, Нависло над душой», и снова «Воюют вместе страны» с «холодной душой» – Эти строки Алирза Саидов написал в прошедшем XX веке и пророческой интуицией адресовал в будущее, чтобы остановить людей, творящих зло, но мы видим, люди не слышат поэтов. Мир еще ужаснее, надменнее «И бродит дух проклятый» «до сих пор». А природа спокойно и безучастно созерцает как всегда.

Во все времена матерям, ожидающим возвращения своих ушедших на войну сыновей, снятся тревожные сны:

Шаг пехоты, уставшей на марше,
Чад горящей солянки,
Пурги одичавшей полёт,
Башни танков разбитых,
Забывшие пашни,
Трупов чёрные надолбы,
Намертво взмёрзшие в лёд [10, с. 39].

Так автор создаёт абсолютно реалистические картины. Поэт рассказывает о том, что закончилась война, «оттремело над миром ненастье», а сыновья тех, кому посчастливилось увидеть их живыми, возвращаются домой. Восстанавливается мир и утраченное на время равновесие. Об этом напоминает природа, то увядающая, то вновь возрождающаяся к жизни.

Для матери «спассе пахнут рассветные пашни, ... в чащах громче греметь соловьям...», когда сын вернулся с войны живым. её сердце наполняется радостью и оно теперь «больше огромного шара земного» и оно надеется, что «Никто никогда не нарушит» этот покой». Метафора, используемая автором, ярко отражает его образное мышление и художественные особенности лирики поэта. Например: «одичавший полёт», «толпятся цветы», как люди, вытканые «ковры луга». Поскольку его «метафора дает возможность оттенять самые различные свойства, признаки, детали, явления» [7, с. 246], и это удачно используется поэтом в его стихах, в которых он ассоциирует героизм современных джигитов с силой и мощью лезгинского эпического героя Шарвили: «Окрыляет нас дух Шарвили» в стихотворениях «Унеси нас, ветер!» и «Осенний сумрак. Ветрено и серо...». В этих произведениях образы отважных героев – Валентина Эмирова, Казимагомеда Агасиева и многих других, отдавшие жизнь «за счастье родимой земли» [7, с. 42]. Так, в процессе анализа некоторых произведений Алирзы Саидова выявлено, что главное для автора, не только «эмпирические» (конкретные) изобразительные детали горы, долины, «синий дым каминов», но и духовное богатство своего народа. В лирической поэзии Алирзы Саидова помимо лирического переживания немало пластического материала, предметной детализации, которые являются конструктивным центром жанра лирической поэмы. В его лирической поэме «Песня о звездах», раскрываясь в малой словесной форме, лирическое переживание автора (или лирического героя), выступает обобщено, а главный герой в них часто сам автор.

Поэтическая практика, и в частности, исследуемого нами творчество Алирзы Саидова, свидетельствует, что «наряду с эпическими и лиро-эпическими поэмами в поэзии XIX века и особенно XX века созданы выдающиеся лирические поэмы» [9, с. 128.] Именно такая форма оказалась успешной для выражения авторской идеи рассказать о событии, перевернувшем мир в 60-х годах XX века, в «Песне о звездах». Поэма начинается с балладного запева:

Родина!
Если в глазах моих
Грусти туман ворхнет
Не омрачит он собою
Твой озаряющий взгляд [11, с. 38].

Для усиления лирического начала Алирза Саидов вводит в поэму элементы фольклорной поэтики: эпитеты, символику, метафоры, усложнение стиха инверсионными словосочетаниями, припевами, рефренами: «Поля бескрайние», «Грусти туман», «Озаряющий взгляд», «Льющие сквозь твоё солнце». Несмотря на то, что произведение занимает всего девять страниц, в ней шесть, емких по сути, глав, каждая из которых имеет свое значительное название. «Родина позвала», «Наши едины сердца», «Сын всех матерей», «Марш мира», «Ради Земли».

В этой маленькой поэме с лирической проникновенностью и с эмоциональной насыщенностью уместились глобальные события почти всего XX столетия. Алирза Саидов показывает величие ума человека, подвига человека во имя человечества и силу обаяния героя, которого все матери назвали своим сыном. Такие изобразительные средства как «звездно-высокий», «небожитель»; сравнения: «солнце», «чинара», «саз», «сердцем прост») используются автором, чтобы раскрыть образ простого величия Гагарина. О таких произведениях можно сказать, что это «...поэма не по внешнему масштабу охвата жизненных явлений, а по глубине их осмысления» [3, с. 14]. Особенность стиля такой данной поэмы –

обращения, риторические вопросы и восклицания, напряженная интонация стиха, афористичность речи, потому что «публицистическая поэзия строго и четко очерчивала идейный контур современности» [8, с. 80]. Любое поэтическое произведение публицистического характера, являясь оперативным жанром, представляет прямое отношение поэта к факту и обнаруживает гражданское осмысление эпохи. В таких произведениях главным мотивом выступает интернациональный пафос, что достаточно четко прослеживается в «Песне о звездах» Алирзы Саидова, которую он посвящает «Лучшему парню мира».

Поэт включает в поэму реалистические события, которые последовали после полета Гагарина в космос. Дагестанские мастерицы из Кабира ткнут «Звездный ковер», а ашуг Саларов сочиняет песню «парню мира», для которых он «Горской легенды зарево», «Нового эпоса весть». Это произведение отличается необычайной эмоциональностью и взволнованностью, публицистичностью. Очень важно знать, что планета Земля – наш дом и её надо беречь.

Мир
Гагарина встретил,
Всюду сказав:
- Ты – наш! –

Библиографический список

1. Акимов К.Х. *Лезгинская национальная проза. История развития жанровой системы*. Махачкала, 1998.
2. Ахмедова Р.А., Вагабов М.М. Культурно-исторические особенности литературной системы в многонациональном регионе Дагестан. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 1915. vol.1: 40 – 48.
3. Белинский В.Г. Разделение поэзии на роды и виды. *Полное собрание сочинений*. Москва, 1954; Т. 5.
4. Вагабова Ф.И. *Формирование лезгинской национальной литературы*. Махачкала, 1970.
5. Гашаров Г.Г. *Лезгинская литература: История и современность*. Махачкала, 1998.
6. Гинзбург Л. *О лирике*. Ленинград: Сов. писатель, 1974.
7. Daulbaeva Z.H., Tazanbaeva, Z.R. Metaphor as a subject of research. *Science, Technology and Higher Education*. Westwood, Canada, 2014; vol. 1.
8. Ломидзе Г.И. Единство и многообразие советской литературы. *История Советской многонациональной литературы*: в 6 т. Москва, 1971; Т. 2; Кн.1.
9. Палкин М.А. *Лирика как искусство стихотворного слова*. Минск, 1986.
10. Саидов Алирза. *Мой Самур*. Пер. с лезг. Махачкала, 2005.
11. Сквозников В.Д. *Лирика. Теория литературы*: в 3 т. Москва, 1964; Т. 2.
12. Чимпой М. «Эволюция» жанра жанров. *Дружба народов*. 1978; 7.

References

1. Akimov K.H. *Lezginskaya nacional'naya proza. Istoriya razvitiya zhanrovoy sistemy*. Mahachkala, 1998.
2. Ahmedova R.A., Vagabov M.M. Kul'turno-istoricheskie osobennosti literaturnoy sistemy v mnogonatsional'nom regione Dagestan. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 1915. vol.1: 40 – 48.
3. Belinskij V.G. Razdelenie po'ezii na rody i vidy. *Polnoe sobranie sochinenij*. Moskva, 1954; T. 5.
4. Vagabova F.I. *Formirovanie lezginskoj nacional'noj literatury*. Mahachkala, 1970.
5. Gasharov G.G. *Lezginskaya literatura: Istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 1998.
6. Ginzburg L. *O lirike*. Leningrad: Sov. pisatel', 1974.
7. Daulbaeva Z.H., Tazanbaeva, Z.R. Metaphor as a subject of research. *Science, Technology and Higher Education*. Westwood, Canada, 2014; vol. 1.
8. Lomidze G.I. Edinstvo i mnogoobrazie sovetskoy literatury. *Istoriya Sovetskoy mnogonatsional'noj literatury*: v 6 t. Moskva, 1971; T. 2; Kn.1.
9. Palkin M.A. *Lirika kak iskusstvo stihotvornogo slova*. Minsk, 1986.
10. Saidov Alirza. *Moj Samur*. Per. s lezg. Mahachkala, 2005.
11. Skvoznikov V.D. *Lirika. Teoriya literatury*: v 3 t. Moskva, 1964; T. 2.
12. Chimpoy M. «'Evolyuciya' zhanra zhanrov. *Druzhba narodov*. 1978; 7.

Статья поступила в редакцию 05.05.19

УДК 811.161.1'282.2 (571.150)

Belenkevich E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State State Technical University n.a. I.I. Polzunova (Barnaul, Russia),
E-mail: prokofeva@yandex.ru

CONCEPTUAL SPACE «I»: COMPARATIVE STUDY ON THE MATERIAL OF THE OLD RUSSIAN ALTAI DIALECTS. The article explores the associative-semantic content of the conceptual space «I» in the diachronic and synchronic aspects. The material for the study was the dialectal texts collected by the author of the article in the Altai Territory, as well as data from an associative experiment conducted in universities of the Altai Territory. The study captures the objectification of the conceptual space «I» in the linguistic consciousness of dialect carriers and representatives of modern youth, reveals the mechanisms of language self-identification of the personality and their transformation in time.

Key words: conceptual space, I, identity of individual, linguistic consciousness, dialect speaker, old-time dialect of Altai.

Е.В. Беленкевич, канд. филол. наук, ст. преп., Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул,
E-mail: prokofeva@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО «Я»: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ

В статье исследуется ассоциативно-смысловое наполнение концептуального пространства «Я» в диахроническом и синхроническом аспектах. Материалом для исследования послужили диалектные тексты, собранные автором на территории Алтайского края, а также данные ассоциативного эксперимента, проведенного в вузах Алтайского края. Исследование фиксирует объективацию концептуального пространства «Я» в языковом сознании диалектоносителей и представителей современной молодежи, вскрывает механизмы языковой самоидентификации личности и их трансформацию во времени.

Ключевые слова: концептуальное пространство, я, самоидентификация личности, языковое сознание, диалектоноситель, старожильский говор Алтая.

На протяжении последних десятилетий антропоцентрическая парадигма в науке о языке продолжает занимать лидирующие позиции, подвергая анализу коммуникативную деятельность его носителя – *homo loquens* – и её отражение в языковом сознании, моделируя концептуальное пространство как индивидуальной картины носителя языка, так и национальной, обусловленной спецификой языка и культуры. Вопросы о том, как организовано знание о мире в голове человека, какова система индивидуальных и национальных ценностей, репрезентируемая языком, инспирирует ли картину мира этноспецифика и т. п., (т. е. проблемы и лакуны языковой картины мира) остаются фундаментальными задачами для исследователей различных направлений русистики.

Такие понятия, как концепт, языковое сознание уже вполне определены и очерчены, несмотря на существование нескольких подходов к их изучению (когнитивистика, лингвокультурология, лингвоконцептология, психолингвистика и др.). Для себя мы избрали лингвокультурологический подход, суть которого заключается в глубокой детерминированности языковой картины мира национальной культурной спецификой. Ставшие уже классическими в этом направлении работы Ю.С. Степанова, С. Г. Воркачева, В. В. Колесова, В. А. Масловой, С.Х. Ляпина, В.Н. Телии, И.А. Стернина, В.И. Карасика и др. схожи в своем определении термина «концепт», который определяется как форма воплощения – «сгусток» – культуры в сознании человека.

В настоящем исследовании мы будем придерживаться лингвистического понятийно-терминологического аппарата В.А. Ефремова [1], используя термин «концептуальное пространство» для обозначения ядерного вербализатора, ядерной зоны, ближайшей и дальней периферии, т.е. всего ассоциативно-смыслового наполнения концепта «Я».

Концептуальное пространство «Я» выбрано в качестве объекта исследования неслучайно: вопросы о самоидентификации личности, об «Его» человека, о том, как сам человек ощущает себя в мире, каково его предназначение возникли еще в трудах философов древнего мира. Вспомним, к примеру, трактаты Платона «Федр», «Государство», в которых мыслитель рассуждает о душе, её первопричине, выражая идею о том, что сущностью человека является только душа, в то время как его тело – низкая и враждебная душе материя.

В противовес Платону, Аристотель говорит о неразрывном единстве души и тела человека, наделяя при этом человека отличительным свойством – речью, благодаря которой человек может распознавать такие дихотомии, как «добро – зло», «справедливость – несправедливость» и т. п. Так, уже Аристотелем намечаются ключевые идеи постижения сущности человека, а также взаимосвязь языка и мышления.

В Новое время вопрос самоидентификации личности рассматривался в трудах философов Дж. Локка, Р. Декарта, Д. Юма. В связи с многомерностью данной проблематики в современной философской и психологической мысли понятие идентичности личности также весьма популярно: Б.Г. Ананьев, Э. Бауман, Э. Гидденс, И.С. Кон, В.Н. Сагатовский, Э. Фромм, В. Хесле и т. д.

С точки зрения языка вопрос самоидентификации, человека также интересен и многообразен в виду его непосредственной связи с мышлением. О.Н. Околелова подчёркивает, что «вопрос самопознания, самооценки всегда рассматривался как обязательный для языковой личности процесс познания и последующего оценивания себя...» [2, с. 162]. В целом, исследования в русле «Я-концепции» имеют достаточно широкий диапазон лингвистических трудов. Так, В.В. Красных отмечает, что «...современный взгляд на «Его» характеризуется пониманием человеческого «Я» (личности) как многоуровневого, многоаспектного явления, предстающего в различных формах: «Я» феноменологическое, биологическое, материальное, интерактивное, «функциональное», языковое, идеологическое, духовное, интеллектуальное и т. д.» [3, с. 5]. Автор рассматривает фразеологическую репрезентацию концепта «Я», представленную устойчивыми выражениями типа «владеть собой», «выходить из себя», «быть вне себя» и т. п. и особенности его функционирования в художественных текстах, кинолентах и пр. В основе данного анализа лежит архетипическая дихотомия «внутри – снаружи», где внутренний мир человека противопоставляется внешнему. О.В. Кашкина анализирует «Я-концепт» через самооценочные высказывания, зафиксированные в текстах интервью немецкой прессы представителями 5 профессий, где выделены несколько факторов, влияющих на характер самооценки. В качестве одного из главных автор определяет фактор социокультурный [4]. О.Н. Околелова освещает «парадокс моральной оценки» через концепт «Самооценка» в русском языковом сознании, в русской культуре [2]. А.А. Соков исследует так называемые «ники», функционирующие в виртуальном пространстве сквозь призму лингвокреативной деятельности языковой личности [5]. В.К. Андреев, рассматривая вопросы автономии представителей современных субкультур в интернет-пространстве, утверждает, что «...при создании никнеймов учитываются мировоззренческие установки» культуры (образ жизни, система ценностей, социальные роли, потребности и склонности), в границах которой существует индивид [6]. Таким образом, в современной научной парадигме функционируют такие понятия, как *самооценка* и *автономия*. Используемое нами понятие *самоидентификация*, на наш взгляд, шире, оно аккумулирует и самооценку, и автономия. Самоидентификация – понятие, пожалуй, относящееся к психологии, социологии, подразумевает пассивное восприятие себя на бессознательном уровне, в то время как самооценивание предполагает активную саморефлексию, включающую аксиологический компонент.

Об актуальности и своевременности настоящего исследования свидетельствует и тот факт, что современные научные интересы направлены на изучение ныне функционирующей языковой картины мира без рассмотрения диахронического среза, без обращения к традиционной народной культуре, являющейся источником национального менталитета. По мнению Н.И. Толстого, содержание культурной информации может быть определено только «в прошедшем времени и по дошедшим до нас текстам...», на основании которых и извлекается экстралингвистическая (культурная) коннотация» [7, с. 21]. Полагаем, что рассмотрение объемного содержания концептуального пространства «Я» с позиций диахронии и синхронии позволит ретранслировать динамику самоидентификации личности во времени, выявить причины и механизмы трансформаций в аксиологическом компоненте языковой картины мира – самооценивании и шире – самоидентификации личности.

Концептуальное пространство «Я» выступает в качестве базового универсального концепта не только для русского культурного пространства, но и входит в число так называемых национальных универсалий общих для всех естественных языков. Однако «Я» в русском культурном пространстве стоит особняком, по причине того, что христианский мир основывается на имени Христовом «Аз есмь», означающим «Это Я» и утверждающим сущность человека, суть всего живого. Показателен в этом ракурсе пример из речи А.В. Медведевой (1913 г.р., старожилка с. Быстрый Исток Алтайского края): «*Святой дух из человека выходит, когда он умирает*». Анна Васильевна говорит не о душе, но о *святом* духе, сравнивая человека с божественным созданием. Репрезентируемая наивная языковая картина мира носителя диалекта детерминирована диалектной языковой средой и социокультурными условиями: именно – вера здесь является определяющим фактором. Осмелимся предположить, что христианская вера на протяжении длительного времени являлась так называемым «скрепом» для русского народа, для представителей традиционной русской культуры. Нельзя не вспомнить в этом плане крупнейших русских мыслителей от В.С. Соловьева и до Н.А. Бердяева, несших Русскую Идею, считавших *соборность, общность* ключевыми духовными ценностями русского народа.

В урвневой модели самоидентификации личности, предложенной М.А. Щербаковым, вера также отражает основополагающие факторы мировидения человека, латентные слои сознания, репрезентирующие определённую картину мира. Духовный уровень не может быть определён вербально – «это комплекс ощущений, мировосприятия», это главный аксиологический компонент в сознании человека. Можно сказать, что религия – это универсальные смыслы, транслируемые в общении, важнейшие для человека и общества [8]. С.В. Лурье в своей работе «Утопная тропа сквозь темный лес» освещая вопросы национальной идентичности народа, рассматривает общину как тип русской социальности: *община* приравнивается к *миру* в сознании русского крестьянина [9]. Таким образом, выделим христианскую веру как один из факторов, влияющих на формирование языковой картины мира и самосознание старожилов деревень 1913–1927 г. рождения.

В настоящей статье мы предприняли попытку сравнительно-сопоставительного анализа концептуального пространства «Я» в языковой картине мира носителей диалекта Алтайского края и современной молодежи в возрасте от 18 до 24 лет, проживающих также на территории Алтайского края.

Материалом исследования послужили диалектные тексты, собранные автором в селах Алтайского края во время полевых экспедиций (метод языкового включения в том числе) (2000–2012 гг.) Записи велись 12 лет с интервалами в 6–12 месяцев. Общий объём языкового материала составляет около 500 страниц (100 часов звучания). Информантами являлись старожилы сел в возрастной группе от 75 до 100 лет (1913–1926 г.р.). Проанализированный языковой диалектный материал представляет собой старожильский говор, относящийся к южно-русской диалектной зоне со свойственными ей характеристиками [10]. Наряду с диалектными особенностями была описана концептосфера диалектной языковой личности Алтай, состоящая из базовых концептов, включённых в модель мира старожилов Алтайского края.

Концептуальное пространство «Я» было определено в качестве «отправной точки», «точки отсчёта» – ядерного вербализатора «Я». Однако в ходе анализа диалектного языкового материала были зафиксированы многочисленные имплицитно и эксплицитно выраженные коннотации, которые обусловили замещение ядерного вербализатора, выраженного личным местоимением единственного числа «Я», личным местоимением множественного числа «Мы». Рассмотрим примеры из речи носителей диалекта: А.В. Медведева (1913 г.р. старожил с. Быстрый Исток): «*Мы работали в колхозе, в секвёле в Шульзиной, косили, вязали, косилками жали. Щатыре девчёнки вязали около деревни, не пускали нас домой ночевать, там жили все – на пашни*»; «*А вот колхоз хоть и была, советская власть была, а все равно жить было веселее: мы и на поле с песнями, и шутили*»; «*Мы тут живём, это ведь одна семья – колхоз-то*»; «*Жили мы интересно. Мы три сестры были. Так мы дружно все жили: на улицу пойдем вместе с сестрой, с улицы вместе. Песни пели мы всякие и частушки*». Из речи Зверевой У.А. (1915 г.р. с. Новопокровка Алтайский край): «*Одинадцать человек нас было у мамы и у тети. Вот сколь нас семья – колхоз-то*»; «*У нас жизнь тяжёлая была, очень тяжёлая*»; «*Раньше все собирались на сходки решать, думать, что делать. А щас ни единой сходки не собрали, сами ворочают*». Как видим, в речи диалектоносителей личное субъективное начало замещается значением

множественности, объединенности людей в какую-либо социальную группу – «мы». Как известно, значение всякой языковой единицы становится понятным в контексте других когнитивных структур. Так, в приведенных примерах в расширенный контекст включены лексемы: *колхоз, советская власть, одна семья, шатры девиц, поле (работать на поле), шутить*, т. е. «... важен сам факт вербализации или иной актуализации данных когнитивных структур» [11]. Данные лексемы актуализируют смысл множественности, включенности я в определенную социальную группу. Так, лексический контекстный анализ объективации концептуального пространства «Я» в языковом сознании носителя диалекта выявил *невыделенность* личности из социума. Стоит отметить, что важнейшую роль в формировании языковой картины мира личности играет историческая эпоха, на фоне которой живет и развивается языковой коллектив. Период ведения коллективного хозяйства определил языковую картину мира деревенских жителей, в которой индивидуальное начало человека оказалось «растворенным» в коллективе. Т.е. коллективизм как идеология также стал тем самым «скрепом» для русского крестьянина. Приведем пример из речи А.Е. Тимчевой (1928 г.р., с. Круглое Алтайский край): «*Тятя, тятя, тада звали, тятя, заходи в колхоз, в колхозе будем жить*». – «Ну, ладно, я пойду». *Полгода проработал, ему дали телку, и стали мы жить, и жить, и жить*». Таким образом, первичное «мы» для русского человека детерминировано двумя ипостасями: христианской верой и исторической эпохой коллективизации, однопартийности. Показательны в данном контексте следующие высказывания: А.В. Медведева (1913 г.р. старожил с. Быстрый Исток): «*Как я могла подумать одиналишно-то, там сразу веревку на шею*». В контексте данного предложения в парадигматические отношения противопоставления вступают лексемы *я* и *одиналишно*. Хотя для данных лексем наиболее естественны отношения сопоставления: *я – один, я – одиналично*. Так, социокультурная среда является важным фактором формирования носителя диалекта, поскольку вся народная культура отражает единство: с природой, с окружающим обществом. Приведем примеры из речи других носителей диалекта Алтайского края. Из речи У.А. Зверевой (1915 г.р., старожил с. Новопокровка): «*В Покровке родилась, всю жизнь в Покровке прожила*»; «*В коммуне начала работать. За коровами ходила, за конями ходила. Сплошная, а тут начала работать в бригаде*»; «*Косили, вязали, всё руками делали. Молотили. Конбаши на сабе вазили. Наклоном летом, а по всей зиме молотили*». Отсутствие субъекта либо его имплицитное проявление в синтаксической структуре предложений, а также использование неопределенно-личных конструкций предложений подчеркивает процесс растворения личности как индивида в коллективе, подтверждая мысль о том, что диалектная личность развивается в определенной языковой среде и наряду с диалектными особенностями принимает и образы коллективного мышления, имеющиеся у других носителей говора. Рассмотрим еще примеры. Из речи Е. Е. Токаревой (1920 г.р., с. Локоть Алтайский край): «*Ну и чё, мы на коровах бороили, на быках бороили в жар... За горючим ездила в Бийск на быках... Лошадей в колхозе не было. А копали мы вот плугом: один запряжённый конь или бык – и вот в повяду вярком, друга одна за плугом идя*». Из речи Е.А. Токаревой (1919 г.р., старожил п. Комсомольский Алтайский край): «*Тада в колхозе у нас паспортов не было, а нас из Горного гоняли, и мы с двенадцати лет работали*». Отметим, что лексическая структура представленных диалектных текстов «покрыта» ассоциативно-семантической сетью, в которой выделяются так называемые «узлы» (*мы, нас*), фокусирующие пучки связей и отношений между лексическими элементами (*мы → работали, косили, молотили, копали, бороили; нас → гоняли* и т.п.). С точки зрения прагматической сущности высказываний, описанные лексические, семантико-синтаксические особенности диалектных текстов, репрезентированные вербально, создавались старожилками без установки на адресата, т. е. бессознательно, а следовательно, объективируют наивную языковую картину мира носителей диалекта Алтайского края, закодированную еще до крепостного права.

Продолжая контекстный, лексико-грамматический, семантико-синтаксический анализ собранных диалектных текстов, получаем, что ядерный вербализатор «мы» непосредственно связан с лексемами *дом, семья, колхоз*: «*Мы тут живем, это ведь одна семья – колхоз; мы тут все вместе; дом наш*»; «*Соберемся вечерами дома и прясть начинаем, песни все перепоем и свадебны, и всякие, мужики в дом заходят: «Это щё ж вы так песнячете, у нас на крыльце щеловека убьют, а вы не услышите»*». А *мы* говорим: «*Ты щё ж такое мелишь, никто у нас никого не убьет, мы же тут все семья, а так-то дома и стены помогают*». Таким образом, концептуальное пространство «Я»→«Мы» в приядерную зону включает лексемы *дом, семья, колхоз*. К ближней периферии по частотности контекстного употребления относятся лексемы: *песнякать, прясть, соседи, строить дом, гулять всем селом*. Соответственно, к дальней периферии – *невестка, жена, дочь, выдавать замуж, ждать мужа из армии, с войны*. Заметим, что субъективные характеристики человека объективированы лишь в дальней периферии и несут информативную, но эвалюативную функцию, репрезентируя социальные роли человека: *невестка, жена, дочь* и т. п. Анализируя диалектный языковой материал, еще раз отметим движение от коллективного *мы* к индивидуальному *я*.

Итак, в понятийном содержании концептуального пространства «Я» языковой картины мира старожилков Алтайского края наблюдается корреляция понятийного признака: *я → мы*. Эвалюативные высказывания относительно самого себя нами не зафиксированы, в то время как субъективные данные человека

представлены лексемами, отражающими либо родственные отношения (*дочь, жена, невестка* и пр.) либо функции, которые необходимо выполнять, будучи *женой, дочерью* и т. п.

Объектом исследования содержания концептуального пространства «Я» в синхроническом срезе послужили данные ассоциативного эксперимента. В ассоциативном эксперименте приняли участие более 800 чел. (к сожалению, формат статьи не позволяет описать все полученные результаты, представим лишь основную часть). Все информанты являются студентами вузов Алтая (АлтГТУ, АГПУ, АГАИК). Ассоциативный эксперимент проводился с 2016 по 2018 гг. В анкетах студентам предлагалось не задумываясь написать весь ассоциативный ряд, возникающий на слово-стимул «Я». Возраст информантов входит в диапазон от 18 лет до 24. Таким образом, временной разрыв между первым объектом исследования (диалектоносители / старожилы сел 1913 – 1919 г.р.) и вторым (студенческая аудитория 1999 – 2001 г.р.) составляет в среднем 87–90 лет, что, на наш взгляд, позволит в полной мере описать концептуальное пространство «Я» в динамике. Отметим, что 70% опрошенных респондентов, обучающихся в вузах, являются жителями алтайских деревень, поэтому настоящий сравнительно-сопоставительный анализ предполагает исследование равнозначных групп информантов.

Данные ассоциативного эксперимента выстроились следующим образом: ядерный вербализатор – личное местоимение «Я». Наиболее частотным стало слово-реакция «человек» (337 ответов), вторым по частоте ответов – «личность» (258 ответов), третья часть – «девушка», «женщина» (65 ответов), выделенные нами в качестве приядерной зоны. Оставшаяся часть слов-реакций в большинстве своем представляла самооценочные высказывания типа, выраженные адективами типа «добрая» (58), «умная» (33), «хороший», «скромная», «отзывчивый», отражающие адекватную личную оценку. Отметим также социальные роли участников эксперимента – «студент», «боксер», «музыкант», «юморист», несущих дескриптивную и информативную функцию, определены как ближняя периферия. Тем не менее, семантика лексем *боксер, музыкант, юморист* предполагает эвалюативную оценку себя по индивидуальным характеристикам.

Из почти 800 анкет нами была зафиксирована всего одна реакция «семья» на слово-стимул «Я». В целом же, концептуальное пространство «Я» репрезентируется разными языковыми средствами: лексемами «выдержка», «самостоятельность», «красавчик» и др., сочетаниями слов, например, «люблю музыку», «люблю всех», «учусь в политехе» и т. п. – представляющих дальнюю периферию. Как показал анализ, границы между перечисленными дискредитированными составляющими диффузны и не вполне очерчены, область дальней периферии открыта и принципиально не может быть ограничена каким-либо конечным числом контекстов или смысловых групп.

Так, применив сравнительно-сопоставительный анализ, получили следующие результаты:

Концептуальное пространство «Я» Объект 1	Концептуальное пространство «Я» Объект 2
Ядерный вербализатор Мы	Ядерный вербализатор Я
Приядерная зона ДОМ СЕМЬЯ КОЛХОЗ СЕЛО	Приядерная зона ЧЕЛОВЕК ЛИЧНОСТЬ ЖЕНЩИНА ДЕВУШКА
Ближняя периферия ПЕСНЯКАТЬ ПРЯСТЬ СОСЕДИ СОРТИТЬ ДОМ ГУЛЯТЬ ВСЕМ СЕЛОМ	Ближняя периферия ДОБРАЯ УМНАЯ ХОРОШАЯ СКРОМНАЯ ОТЗЫЧИВАЯ КРАСИВАЯ
Дальняя периферия НЕВЕСТКА ЖЕНА ДОЧЬ ВЫДАВАТЬ ЗАМУЖ ЖДАТЬ МУЖА ИЗ АРМИИ, С ВОЙНЫ и др.	Дальняя периферия ВЫДЕРЖКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ПОПЫТКА ЗВЕЗДЫ и др.

Необходимо отметить, что проводя анализ синхронического среза, мы лишь констатировали данные ассоциативного эксперимента: выводы делает следующее поколение исследователей, поскольку для анализа необходим определенный временной интервал. Однако некоторые умозаключения сделаем и мы.

Итак, смысловое наполнение концептуального пространства «Я», несомненно, подверглось ментальной трансформации в языковой картине мира от диалектоносителей Алтайского края и до представителей современной молодежи. Наиболее показателен для сравнения пример с полным замещением личного субъективного «Я» на общее коллективное «Мы» в дискурсах старожилков

Алтайского края. И чётко очерченное «Я» – «человек», «личность» в языковом сознании молодых людей. Процесс реконструкции самоидентификации личности за последнее столетие сопровождался изменениями в традиционной ценностно-смысловой, ментальной сфере индивидуального и коллективного сознания, формируя не свойственные ранее русской ментальности черты эгоцентризма, индивидуализма. Однако зафиксированную в ходе исследования тенденцию нельзя обозначить как деструктивный процесс, о чём свидетельствуют несколько причин. Во-первых, в реальном функционировании связи между системой языка и культурой наибольшую степень влияния на филогенез и онтогенез языковой картины мира оказывает «величина» влияния различных культурологических факторов (исторических, социальных, семейных и др.).

Во-вторых, языковая картина мира, понимаемая нами как динамическая модель, должна развиваться в соответствии с заданными эпохой требованиями. С такого ракурса просматривается созависимость языка и культуры определенного исторического времени, детерминированность социальной, культурной, языковой средой индивида.

Однако невозможно говорить о некой «похожести» языковой картины мира людей, проживавших в одно время, поскольку в пределах одного языка языковая картина мира выступает как совокупность функциональных вариантов (думается, языковая картина мира жителя города будет отличаться от крестьянской). Это означает, что каждый из них характеризуется особой репрезентацией концептуально-го пространства «Я» и способов его объективации в языке.

Принадлежная зона концептуального пространства «Я» выделенная при анализе дискурсов носителей диалекта Алтайского края включает лексемы, пред-

ставляющие ассоциативно-смысловую группу «Мы». В то время как при анализе приядерной зоны концептуального пространства «Я» в синхронии фиксируем субъективное начало человека, его «Его» и «Alter Ego». Содержание концептуального пространства «Я» личностно окрашено, о чем свидетельствуют такие лексические единицы, как *человек*, *личность* и номинация по гендерному признаку: *девушка*, *женщина*, которые также указывают на субъективизм в процессе автономизации.

Анализируя ближнюю периферию концептуального пространства «Я» в дискурсах носителей диалекта Алтайского края, отметим высокую частотность глагольной номинации, обозначающую обычные для деревенского жителя занятия: *работать в поле*, *работать в колхозе*, *прясть*, *песнякать* (петь песни). План содержания данных глаголов подразумевает множественность исчисления, т.е. мы: «*Мы пряли*», «*Мы песнякали*», «*Ой, как мы работали, в колхозе-то*» и т.п. Выделим внешние и внутренние факторы, формирующие языковую картину мира человека (историческая эпоха, коллектив, знания, информация).

Осмелимся предположить, что сегодня потеряны те самые «скрепы» русского общества: на смену соборности, а потом и идеологии ничего не пришло, что и определило кризис духовности, дегуманизации культуры, в целом – эпоху субъективизма. Весьма интересна и продуктивна в исследовательском плане мысль о том, что сегодня мы имеем дело с разделенными понятиями – русский и российский. Данный вопрос имеет междисциплинарный характер и может стать объектом исследования во многих областях знаний.

Библиографический список

- Ефремов В.А. Теория концепта и концептуальное пространство. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009: 96 – 106.
- Красных В.В. Концепт «Я» в свете лингвокультурологических наук. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва, 2003; Вып. 23.
- Кашкина О.В. Я-концепт сквозь призму самооценочных высказываний. *Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2004; 1: 47 – 53.
- Соков А.А. Автономизация как результат реализации лингвокреативного потенциала виртуальной языковой личности XXI века. *Вестник МГОУ. Серия «Русская филология»*. 2014; 4: 78 – 84.
- Андреев В.К. Автономизация в корпоративных языках молодежи: форма и содержание. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки»*. Волгоград, 2011; 5 (59): 4 – 7.
- Щербakov М.А. Модель уровней самоидентификации личности. Available at: http://www.ipd.ru/articles/ident_article.shtml
- Толстой Н.И. *Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. Москва, 1995.
- Прокофьева Е.В. *Диалектная языковая личность на Алтае*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2010.
- Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; 1: 18 – 36.
- Околенова О.Н. Опыт лингвистического исследования концепта «самооценка» в русском языковом сознании. *Грамота*. 2012; № 7 (18): в 2-х ч. Ч. II: 161 – 167.
- Лурье С.В. Утопная тропа сквозь темный лес (Бессознательное в этнической картине мира). *Общественные науки и современность*. 2016; 2: 136 – 143.

References

- Efremov V.A. Teoriya koncepta i konceptual'noe prostranstvo. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009: 96 – 106.
- Krasnykh V.V. *Koncept «Ya» v svete lingvokul'turologicheskikh nauk. Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva, 2003; Vyp. 23.
- Kashkina O.V. Ya-koncept skvoz' prizmu samoocenochnykh vyskazyvaniy. *Vestnik VGU. Seriya «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya»*. 2004; 1: 47 – 53.
- Sokov A.A. Avtonominaciya kak rezul'tat realizacii lingvokreativnogo potentsiala virtual'noj yazykovoj lichnosti XXI veka. *Vestnik MGOU. Seriya «Russkaya filologiya»*. 2014; 4: 78 – 84.
- Andreev V.K. Avtonominaciya v korporativnykh yazykakh molodezhi: forma i sodержanie. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Filologicheskie nauki»*. Volgograd, 2011; 5 (59): 4 – 7.
- Scherbakov M.A. *Model' urovnej samoidentifikacii lichnosti*. Available at: http://www.ipd.ru/articles/ident_article.shtml
- Tolstoj N.I. *Yazyk i narodnaya kul'tura. Oчерki po slavyanskoy mifologii i etnolingvistike*. Moskva, 1995.
- Prokof'eva E.V. *Dialektnaya yazykovaya lichnost' na Altae*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2010.
- Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; 1: 18 – 36.
- Okoletova O.N. Opyt lingvisticheskogo issledovaniya koncepta «samooценка» v russkom yazykovom soznanii. *Gramota*. 2012; № 7 (18): в 2-х ч. Ч. II: 161 – 167.
- Lur'e S.V. Utopnaya tropa skvoz' temnyj les (Bessoznatel'noe v etnicheskoy kartine mira). *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2016; 2: 136 – 143.

Статья поступила в редакцию 22.05.19

УДК 821.512.141.09

Galina G.G., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Bashkir Literature and Culture, Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: galima.galina@mail.ru

LITERARY WORK OF AFZAL TAGIROV. The article studies literary activity of a Bashkir Soviet statesman, writer Afzal Tagirov from the point of view of literary and aesthetic thought of the beginning of the XXI century. The paper studies the aspects of reflection in the characters of A. Tagirov's works of features of the era; the skill of the writer in the embodiment of the variety of contradictions of reality in literary types. The author comes to the conclusion that the value of his novels reflects the real events and facts of the Imperialist and Civil wars. The main contents of the study are an analysis of novels "Soldiers", "Red Guards", "Red Army". The features of the image of the struggle for the autonomy of Bashkortostan are revealed.

Key words: history of Bashkir literature, Afzal Tagirov, novel, ideological and aesthetic views, struggle, Imperialist war.

Г.Г. Галина, канд. филол. наук, зав. каф. башкирской литературы и культуры, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: galima.galina@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АФЗАЛА ТАГИРОВА

В статье предпринята попытка системного исследования литературной деятельности башкирского советского государственного деятеля, писателя Афзала Тагирова с точки зрения литературно-эстетической мысли начала XXI века. В работе изучаются аспекты отражения в характерах героев произведений А. Тагирова особенностей эпохи; мастерства писателя в воплощении в литературных типах многообразия противоречий действительности. Автор приходит

к выводу, что ценность его романов заключается в отражении в них реальных событий и фактов времен империалистической и гражданской войн. Основное содержание исследования составляет анализ романов «Солдаты», «Красногвардейцы», «Красноармейцы». Раскрыты особенности изображения борьбы за автономию Башкортостана.

Ключевые слова: история башкирской литературы, Афзал Тагиров, роман, идейно-эстетические взгляды, борьба, Империалистическая война.

2019 год в Республике Башкортостан проходит под знаком знаменательного юбилея – 100-летия со дня её образования. Созданию самой первой в России автономной республики предшествовала многоэтапная и упорная борьба башкирского народа за свою государственность. Важнейшим её этапом стало башкирское национальное движение, зародившееся в ходе революционных событий и буржуазно-демократических преобразований в России в феврале-марте 1917 г.

Башкирское движение возглавил молодой политик, военный деятель и ученый-востоковед З. Валиди. 15 ноября 1917 г. Валидов и его соратники провозгласили Башкирскую автономную республику в составе России со столицей в Оренбурге, которая, однако, из-за начавшейся Гражданской войны осталась неосуществленной. Но она стала основой БАССР, возникшей в марте 1919 г. и явившейся первым опытом создания национально-территориальной автономии в России, положившей основу федерализма [1, с. 45]. В 20-х годах XX века некоторые основоположники БАССР (З. Валиди, Ф. Сулейманов, Г. Таган и др.) вынуждены были эмигрировать за границу. Необходимо было строить молодую республику. На руководящие посты были назначены личности, которые изначально были на стороне советской власти. Одним из таких лидеров был Афзал Тагиров. В XX веке советской литературоведческой науке творчество прозаика всесторонне изучалось и оценивалось видными критиками, поэтами, писателями. Многие исследования относятся к прошлому веку, где в большинстве научных работ, монографий, статей его творчество рассматривается с позиции советской идеологии. Поэтому сегодня в литературоведческой науке актуальным становится новый подход к изучению творчества А. Тагирова, в первую очередь, в контексте литературно-эстетической мысли советского и особенно постсоветского периода. Основной целью данной статьи является раскрытие идейно-эстетических и художественных аспектов и направлений творчества прозаика. Научная новизна исследования в том, что впервые предпринята попытка изучения аспектов отражения в характерах героев произведений А. Тагирова особенностей эпохи; мастерства писателя в воплощении в литературных типах многообразия противоречий действительности.

В истории башкирской литературы Афзал Мухитдинович Тагиров стал широко известен как писатель, выступающий в защиту интересов простого и бедного народа. Он родился 25 октября (6 ноября) 1890 года в селе Абдрахманово Бугульминского уезда Самарской губернии (ныне Альметьевского района Республики Татарстан). Жизнь писателя была нелегкой – несмотря на то, что стал сиротой в 9 лет, он стремился к получению знаний, борясь с бедностью и нищетой. Начальное образование получил в родном селе, а затем – в Альметьевском медресе. Посчитав образование в медресе недостаточным, Афзал Тагиров по вечерам посещал дополнительные уроки географии и истории у сельского учителя, по причине чего в 1904 году был исключен из медресе.

В 1905 году поступает учиться в медресе «Марджания» в Казани. В Казани он начал революционную деятельность под влиянием татарского пролетарского писателя Гафара Кулахметова. Распространял прокламации на Пороховом заводе и в рабочих казармах.

В эти же годы он пробует себя в области драматургии. В 1907 году написал комедию под названием «Бисура» («Кикимора»). В 1908 году это произведение впервые было поставлено шакирдами в медресе «Марджания». В этот период шакирды, оттачивая свое перо в написании необъемных пьес, посвященных каким-либо событиям повседневной жизни, ставили инсценировки. В те времена проведение таких литературных вечеров было проявлением смелости, так как по законам ислама сценические игры были категорически запрещены. Его произведения такие как «Бисура» («Кикимора») были распространены и в других медресе. По воспоминаниям Сагита Агиса, пьесы в одном действии А. Тагирова ставились и в медресе «Хусаиния». В особенности, шакирдам нравилось смотреть необъемное произведение «Салбарһыҙзар» («Безбрюкие»). Здесь нищая жизнь шакирдов показывается с юмористической стороны. Двум юношам приходилось носить одни брюки на двоих. Когда один шакирд был в театре, к другому пришла знакомая девушка. Из-за того, что брюки были на другом шакирде, он был вынужден притвориться больным. Несмотря на то, что произведение написано легким юмором, здесь можно увидеть начало разоблачения социального неравенства.

Начиная с 1907 г. А. Тагиров работал на суконной фабрике Акчуриных в Симбирске, в Оренбургском предприятии – по сбору шерсти, добывал камни, после, вернувшись в родное село, работал учителем. В 1910 году поступает в медресе «Хусаиния» в Оренбурге. Именно в эти годы он начинает свою литературную деятельность. В 1908 году пишет рассказы «Проданные девушки», «Когда страна вздрогнула» и повесть «Угнетенные женщины». А. Тагиров оказался одним из первых башкирских писателей, которые примкнули к народным массам, услышали голос угнетенных людей. Впервые в творчестве этого периода на передний план был выдвинут образ «маленького человека» – представителя низших слоев. Развитие этого образа было сопряжено влиянием романтизма, дидактизма и просветительского реализма. Это позволило раскрыть, развернуть реальную действительность со всеми её ужасающими обстоятельствами и событиями, на фоне которых изображается угнетенный, достигший самого дна жизни типич-

ный образ простого человека из народа [2, с. 17]. В первых творческих примерах А. Тагирова прослеживается стремление к сочувствию тяжелому состоянию простого человека и демонстрации мучительных и беспросветных дней их жизни.

В рассказе «Проданные девушки» и повести «Угнетенные женщины» описывается горькая участь женщин. Рассказ повествует о жизни татарских и башкирских девушек в публичном доме.

В 1912 году Оренбурге под псевдонимом А. Мухитдина как отдельная книга была издана повесть «Угнетенные женщины». Это произведение является продолжением рассказа «Проданные девушки». Как и в других произведениях начала XX века, в этой повести отразилась проблема свободы женщин. Проблема бесправия женщин так же нашла отражение в произведениях писателей того периода: Р. Фахретдинова «Асма, или Проступок и наказание», М. Гафури «Голубной год, или Проданная девушка», «Бедняки» и др., З. Хади «Несчастливая девушка», А. Тангатарова «Заброшенная могила», Г. Рафикова «Ысыккул», «На склонах Алатау», «Временный брак».

Финал повести в какой-то степени похож на завершение произведения Р. Фахретдинова «Асма, или Проступок и наказание», где Хикмат хажи, обижавший Асму, теряет все свое богатство; Хамида, обманувшая и продавшая Асму Зайнуш абыстау, умирает от тяжелой болезни; Зайнуш, заставлявшая детей попрошайничать, сама становится нищей. Как видно, и в «Угнетенных женщинах» так же традиционно решается вопрос «преступления и наказания».

В отражении жизни богатых и бедных, раскрытии их характеров эта повесть свободна от схематизма и шаблона. Описывая жизнь бедных, их невоспитанность и безнравственность, автор показал всю правду жизни в истинном облике. Изображая образ Марьям ханум, автор подчеркнул, что, несмотря на то, что она была представителем другой нации и из другого сословия, была добросердечна к бедным башкирам. В этой повести нет острого конфликта. При раскрытии проблем нравственности в контрастном плане грамотность противопоставляется безграмотности, воспитанность – невоспитанности.

Осенью 1911 года А. Тагиров был призван на службу и направлен в город Меджибож Подольской губернии. В городе Киев учится на курсах фехтовальщиков. В 1913 году вступает в ряды коммунистической партии. Именно в этот период начинается его знакомство с русской литературой. Под влиянием творчества М. Горького он пишет повесть «Зимагоры» (1916). Эта повесть является первым произведением, основанным на автобиографическом материале. В дальнейшем этими материалами автор воспользуется во многих других произведениях. Здесь повествуется история о том, как главный герой Сагит из «зимагора» превращается в борца.

С началом I Мировой войны писатель уходит на фронт. Активная позиция и бунтарский характер А. Тагирова вынуждает его и на войне бороться за справедливость. Из-за агитации солдат против войны, его приговаривают к избиению кнутом в 50 ударов.

После Февральской революции он был выбран в комитет солдатского полка. После Октябрьской революции был на стороне красных, избран членом исполкома Оренбургской губернии, работал в отделе образования, исполнял должность редактора газеты «Юксыллар сөзе» («Слово бедных») губернского комитета Коммунистической партии. В 1921 году он был отправлен в Туркистан. В Самаркандском областном комитете был заведующим агитпрома, в советско-партийной школе и Узбекском институте читал лекции. В 1922 году был переведен в Хорезм. Там организует советскую партийную школу, назначается редактором газеты «Инкилап қояшы» («Солнце революции»).

Писатель в 1925 – 1927 гг. учился в Московской коммунистической академии. Приехав в Уфу, работал на должности ответственного секретаря областного комитета партколлегии Башкортостана, в 1931 избирается председателем ЦИК Башкирской АССР и остается там до конца жизни.

В 1931 году появилось решение башкирского областного комитета об изучении истории гражданской войны в Башкирии. Создается специальная комиссия по претворению в жизнь этого решения, в состав которой вошли писатели А. Тагиров, Д. Юлтый и Ш. Шағар [3, с. 295].

В конце 20-х гг. А. Тагиров приступает к созданию широкомасштабных эпических произведений. Был самым активным писателем романов. Первая часть романа «Солдаты» вышел в свет в 1931 г., вторая часть – в 1933 году.

Это произведение является первым опубликованным романом в истории башкирской литературы. По истечении времени из памяти человечества стираются важные события, произошедшие в истории. Роман «Солдаты» ценен для читателя тем, что отражает всю правду империалистической войны. Только тот, кто участвовал на войне и видел кровопролитие собственными глазами, может детально написать такое произведение. Роман носит автобиографический характер. Сам, будучи участником этой войны от начала до самого её конца, А. Тагиров стремится раскрыть эти проблемы во всей их реальности.

Жизнь главного героя Бакирова соответствует биографии писателя. В описании картин войны, автор задается целью со всей реальностью раскрыть империалистическую суть мировой войны, воспитать в читателях ненависть к ней. Он

подчеркивает, что война приносит для страны только разорение, а для простого народа ничего не дает. В первую очередь автор раскрывает трагические стороны кровопролития; показывает, как среди солдат растет революционный настрой. Всё это А. Тагиров пытается раскрыть в суровой реальности через типичные условия и типичных судеб героев. Это сближает роман с мемуарами, наблюдается эмпатизм в изображении жизни.

Повествование в романе ведется от первого лица. Произведение начинается с того, что Бакиров идет на смотр солдат и покидает деревню. В дальнейшем, описывается служба в царской армии, господствующие там порядки, участие его в I Мировой войне. Под влиянием таких большевиков, как Михаил Кирш, Суров, Шаруда, Гайдан меняется его мировоззрение, он становится революционером. При вступлении в войну, изображаются, прежде всего, незнание порядков, неопытность, большие потери из-за неправильного руководства офицеров и отражение всех этих событий в прессе, не соответствующих действительности. Центральный герой попадает в госпиталь с ранением, после, по своему желанию возвращается на фронт.

Но его целью было настроить солдат против войны, а не бороться с врагами. Бакиров разъясняет солдатам то, что война не приносит простым людям ничего, кроме смерти и нищеты: все заводы и фабрики принадлежали богачам, государственные деньги усиливали в карманы тем же капиталистам; в сельской местности наблюдалось разорение крестьянских хозяйств. Такая агитация, разъяснение сущности войны среди солдат вызвала недовольство на фронте. Отрицательное отношение унтер-офицеров к простым солдатам, наказания без суда и следствия только усиливали недовольства. По требованию Полевого суда, Бакирова вместе с несколькими его товарищами приговаривают к избиению кнутом в 50 ударов. Наблюдались такие отрицательные явления, когда из-за нехватки людей, несмотря на тяжелое ранение солдат, более дееспособных отправляли на войну, затем в конце войны, напротив, когда недовольство усилилось, молодых бойцов посылали на передний фронт.

При описании боевых батальонов, полей битв, раненых в госпитале, жизни распушкнут автор использует элементы натурализма.

Роману «Солдаты» присуща многогеройность, чрезмерное обилие и сложное переплетение событий, масштабность действия. «Солдаты» многоплановое произведение, составленное в виде хроники событий и объединяющее судьбы самых разнообразных героев. Наряду с важными для развития героя событиями, здесь прослеживаются факты, не имеющие никакого значения в развитии произведения. Роман напоминает дневник. Фиксировался каждый, кто встречался Бакирову. Многие детали и персонажи используются лишь для иллюстрации какой-то авторской мысли. Автор не уделяет внимание описанию внутреннего мира героя, упускается из виду эволюция его духовного составляющего, состояние души простого человека, переживающего перелом в своем сознании.

В 1935-37-е гг. публикуется диалогия А. Тагирова «Красногвардейцы» («*Җылыгвардеецтар*»), «Красноармейцы» («*Җылыармеецтар*»). Печатается только русский вариант второй книги диалогии. После репрессирования писателя башкирский рукописный вариант долгое время лежит в архиве и только в 1962 году, после реабилитации, книга выходит в свет.

Романы «Красногвардейцы», «Красноармейцы» отражают самые сложные периоды в Башкортостане – события Гражданской войны. Они, в какой-то степени, являясь продолжением романа «Солдаты». В диалогии изображены реальные события, у многих героев есть прототипы. В начале произведения Билал с красногвардейским отрядом, состоящим из рабочих и солдат, доходит до Пензы, но заболев тифом, отстает от своего отряда и прибывает в Оренбург. По всему городу ищет красных.

Сначала попадает в мусульманскую дружину, состоящую из девушек и юношей-гимназистов, детей богатых и приказчиков. Их возглавляет Баскантай. В дальнейшем, встречается с красными. Билал живет у богача Хайриева. Здесь он знакомится с прислугой Махитал.

В романе с позиции коммунистической идеологии изображена борьба за создание башкирской автономии. Его предводитель, основоположник российского федерализма З. Валиди охарактеризован как буржуа-националист. С начала 1917 года события даются в определенной последовательности. По приезде в город Оренбург Заки Валиди начинает совместную работу с поэтом Бакировым, мullahом Кирасом, прапором Карамасовым, старшиной Кываровым, тарханом Чулпановым, поручиком Таир Ямаевым. Хабиб Гибади назначается ответственным за выпуск газеты «Башкорт». В июле 1917 года его приглашают в дом Епархиального училища на Областное башкирское собрание. В августе того же года в Уфе организовывается Областной съезд, где рассматривается вопрос о проведении «Большого кулутта Башкортостана», который проводился 8 декабря 1917 года в Оренбургском Каравансарае.

Все эти события нашли отражение в трудах З. Валиди «Воспоминания», М. Муртазина «Башкортостан и башкирские войска в гражданской войне». Как уже было отмечено выше, образы, данные в диалогии, имеют прототипы. Например, выпускающий газету «Башкорт» Хабиб Гибади – это Хабибулла Габитов. Председатель бюро, организованный мullahами – Канатов – Шариф Манатов; с растопыренными ушами, художавого телосложения, пишущий письменные обращения поэт Бакир – Шаехзада Бабич: командир башкирского конного полка, Ахметшин, который в феврале 1919 года не дал конному полку присоединиться к красным, а увел их на сторону Колчака – это Муса Муртазин.

После ареста Башкирского правительства оренбургскими большевиками в феврале 1918 года З. Валиди был заперт в тюрьме в отдельной комнате с плохими условиями. Но в целях показа гуманного отношения красных к лидеру Башкирского правительства, А. Тагиров переиначивает данный факт. Конечно, литературное произведение не может быть художественной аналогией истории. В романе З. Валиди держат в отдельном доме, где для него там готовят вкусные блюда, приносят газеты и журналы – оказывают почтение. Борцов за автономию республики автор подвергает резкой критике. В этом, видимо, нельзя обвинять писателя и всю литературу того времени в целом. Ведь, согласно сложившемуся стереотипу тех лет, кто не с борцами за советскую власть, тот против них, то есть классовый враг. Любой другой путь, иной способ борьбы за свободу и независимость народа было равносильно преступлению, поискам личной выгоды [4, с. 125].

В литературе 30-х гг. в творчестве многих писателей преобладал социализм. Это оказало влияние на то, что даже в описании любовных картин присутствовала политика. Во многих произведениях молодежь в минуты встреч говорила не только слова о любви, но и про борьбу за социализм, о построении новой жизни в обществе. И в этом романе на слова Махитал «Душа моя», Билал отвечает: «И я, и ты – не только частички влюбленных душ. Всей душой мы являемся полноценными людьми советской власти и нового мира».

В диалогии полностью раскрыты лишь несколько характеров героев: Билала Кадырова, Нурий Сакая, Махитал, Заки Валиди.

Билал Кадыров уже в начале произведения изображается как целеустремленный, твердо и уверенно стоящий на ногах боец. В дальнейшем он раскрывается как командир отряда, способный принимать смелые решения в критических ситуациях.

Нурий Сакай – добросердечный, отзывчивый артист, из бедной семьи. С самого начала он принимает сторону красных, но не становится активным борцом. Он реальная личность, взятая из жизни.

Служанка богача Махитал охарактеризована как веселый, смелый, решительный человек. Влюбившись в Билала, она уходит вслед за ним на фронт, выходит замуж и у них рождается сын. её отношение с Билалом придает роману лиричность.

Образ Заки Валиди автор представил в виде карикатуры. И внешность, и его внутренний мир изображается с отрицательной стороны. Он поясняет, что башкирская страна совершила ошибку, последовав за ним. Даже переход башкирских войск на сторону красных в феврале 1919 года он оценивает как поиск личной выгоды.

Вместо того, чтобы дать объективный художественный анализ башкирскому национальному движению, он через гротеск выражает тенденциозно-отрицательный взгляд этому движению и его последователям [5, с. 385].

По логике произведения, такие герои, как Гиалажи, Арслан, Салават, должны были сформироваться как центральные образы, но они раскрыты не полностью.

В этой диалогии писателя можно увидеть недостатки, характерные для многих его произведений: отсутствие художественной целостности романа, бессюжетность сюжета и композиции, приведение имен или фамилий десятков персонажей, носящих эпизодический характер.

В последние десятилетия история России начала XX века с разных точек зрения освещена в различных областях науки: философии, литературоведении, истории. Этому периоду посвящены многие художественные произведения. Например, в конце 90-х годов прошлого столетия башкирский читатель смог познакомиться с книгой З. Валиди «Воспоминания». Поэтому, на сегодняшний день у читателей есть возможность изучить диалогии «Красногвардейцы» и «Красноармейцы» в сравнении с ними и дать ответы на вопросы: как и почему современники отражают две противоположные стороны одного события.

Как было отмечено выше, Афзал Тагиров рано осиротев, получив образование своими усилиями, с молодости приобщился к революционному делу. Вместе с простыми солдатами из других национальностей познал все тяготы Империалистической войны, выступил против свержения царской монархии и войны. Поэтому он после февральской революции во время Гражданской войны сражается на стороне красных. Все вышеперечисленные факты биографии писателя поясняют его позицию и выбор советской власти.

А. Тагиров – личность, оставившая глубокий след в судьбе нашей республики, а также в истории литературы. Он одновременно занимал несколько ответственных постов. Был председателем правления Союза писателей Башкортостана, руководителем высшего органа власти республики – Председателем Центрального исполнительного комитета Башкортостана, директором института языка и литературы, председателем комиссии по поддержке студентов и также являлся руководителем во многих других организациях. Активно работал в области литературной критики и литературоведения.

Труд на русском языке «Развитие художественной литературы Башкортостана», выполненный для III пленума Союза писателей СССР, посвящен первому систематическому освещению башкирского литературного процесса.

В сентябре 1936 года на общем собрании писателей республики выступил с докладом на тему «О работе литературных кружков». В этом докладе он определил, какие конкретные работы необходимо сделать на местах, чтобы привлечь народ к литературе. Он ставит следующие задачи: проведение мероприятий, приуроченных к 100-летию со дня смерти Пушкина; изучение начинающими писа-

телями трудов М. Горького; ознакомление широкой массы с классикой и новыми произведениями; сбор фольклорных материалов и т. д.

Известно, что 30-е годы были противоречивым периодом для литературы. Именно в эти годы были написаны такие произведения, как поэмы Б. Бикбая «Земля», Р. Нигмати «На берегу Агидели», Г. Саяма «Шункар», «Дитя», повесть Х. Давлетшиной «Айбика», роман Д. Юлтыя «Кровь», которые и по сей день изучаются по школьной программе. Создаются первые башкирские романы И. Насыри «Кудей», А. Тагирова «Солдаты», «Красногвардейцы», «Красноармейцы», драмы М. Бурангулова, С. Мифтахова [6, с. 57]. Устанавливаются литературные связи с Москвой, другими республиками. На государственном уровне литературе уделяется большое внимание. Большинство лиц, занимающих высокие посты, были признаны в республике как писатели. С высоты сегодняшнего дня трудно представить совмещение должности председателя исполкома Башкортостана с писательской работой. Личность А. Тагирова вызывает восхищение и уважение: являясь государственным деятелем, он уделял большое внимание литературе, находил время для создания монументальных произведений.

В конце 30-х годов его творчество, приемы правления Союзом писателей Башкортостана было подвергнуто жесткой критике. На втором пленуме Союза

писателей рассматривается вопрос об отсутствии справедливой критики к произведениям А. Тагирова, обсуждаются подхалимническо соратников по перу и пустые похвалы.

В августе 1937 года он был исключен из Союза писателей как враг народа. А. Тагиров так же, как и Б. Ишмухамбетов, Г. Давлетшин, Д. Юлтыя, Т. Янаби был приговорен к расстрелу.

Только после XX съезда партии его имя начинает упоминаться в истории литературы. Для этого М. Гайнуллин собирает его произведения и публикует с предисловием. Г. Хусаинов, В. Ахмадиев, С. Сафуанов, З. Нургалин, Р. Баимов и другие ученые всесторонне изучив его творчество, дают объективную оценку. В последние годы в татарском литературоведении его творчество было объектом изучения Р.Ф. Бадретдинова.

Таким образом, А. Тагиров внёс огромный вклад в формирование и развитие башкирской советской литературы. Его творческая деятельность была многогранной. Он особенно активно работал в области прозы и драматургии. Он увековечил свое имя тем, что занимая высокий пост, наряду с важными государственными делами, непрерывно занимался литературной деятельностью.

Библиографический список

1. Сулейманов Ф. Храбрые джигиты из рода тунгаур в борьбе за автономию Башкортостана. *Ватандаш*. 2018; 10: 45 – 54.
2. Гареева Г.Н. *Зеркало времени: духовный мир героя*. Уфа: БашГУ, 2003.
3. Хусаинов Г.Б. *Литература и наука. Избранные труды*. Уфа: Гилем, 1998. 613 с.
4. Сафуанов С.Г., Хубитдинова Н.А. Афзал Тагиров. *История башкирской литературы*: в 4-х т. Уфа, 2014; Т. 2: 362 – 388.
5. Сафуанов С.Г. Афзал Тагиров. *История башкирской литературы*: в 6 т. Уфа, 2014; Т. 3: 108 – 130.
6. Мустафина Р.Д. Концепция отражения противоречий действительности в башкирской литературе 30-х годов XX века. *Проблемы востоковедения*. 2016; 3: 56 – 59.

References

1. Sulejmanov F. Hrabrye dzhigity iz roda tungaur v bor'be za avtonomiyu Bashkortostana. *Vatandash*. 2018; 10: 45 – 54.
2. Gareeva G.N. *Zerkalo vremeni: duhovnyy mir geroya*. Ufa: BashGU, 2003.
3. Husainov G.B. *Literatura i nauka. Izbrannye trudy*. Ufa: Gilem, 1998. 613 s.
4. Safuanov S.G., Hubbitdinova N.A. Afzal Tagirov. *Istoriya bashkirskoy literatury*: v 4-h t. Ufa, 2014; T. 2: 362 – 388.
5. Safuanov S.G. Afzal Tagirov. *Istoriya bashkirskoy literatury*: v 6 t. Ufa, 2014; T. 3: 108 – 130.
6. Mustafina R.D. Konceptiya otrazheniya protivorechij dejstvitel'nosti v bashkirskoy literature 30-h godov XX veka. *Problemy vostokovedeniya*. 2016; 3: 56 – 59.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 482: 8.08

Glukhikh N.V., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: gluhihnv@cspu.ru

Kazachuk I.G., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: avis1389@mail.ru

Safarova R.Kh., specialist in Children Development Center (Ozersk, Russia), E-mail: reginakinzhas@mail.ru

LINGUISTIC MEANS OF CREATING PORTRAITS IN SHORT STORIES BY IVAN BUNIN. The article presents results of language study in short stories "Camargue" and "One hundred rupees" by Ivan Alekseyevich Bunin. The literary text is considered in terms of text linguistics and stylistics. The subject matter of analysis is the linguistic means of creating portraits compared through the prism of the content and use of units of different language levels: phonetic, word-forming, lexical, grammatical (morphological and syntactical). The images of the main female characters in these stories are created with the help of the elements that are illustrative of the appearance, character traits, race and ethnic background, social status, way of living, emotional state of characters. Although the texts are limited in their volume, through the maximum load of language units and their semantic and imaginative potential Ivan Bunin managed to create the images-portraits of two women alike and different at the same time and portray their beauty interlacing the earthy, material and sublime, immaterial, familiar, intimate and outlying and mysterious. Epithets, metaphors and similes take unusual interpretation in the author's texts. To show his attitude towards the heroines of the short novel the author uses phonetic means of artistic expression (alliteration, assonance) and units of the word-forming level: suffixes of subjective evaluation, morphemes with different connotation degree. To express processual characteristics the author uses semantically dynamic grammatical units (verb forms) while semantically static units (chains of adjectives, nouns, adverbs) create the picture of tough material world surrounding the heroines.

Key words: descriptive portrait, means of language, tropes, epithet, metaphor, euphony, text production function, individual style.

Н.В. Глухих, д-р филол. наук, доц., зав. каф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,
E-mail: gluhihnv@cspu.ru

И.Г. Казачук, д-р филол. наук, доц., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,
E-mail: avis1389@mail.ru

Р.Х. Сафарова, специалист Центра развития ребёнка, г. Озерск, E-mail: reginakinzhas@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В РАССКАЗАХ И.А. БУНИНА

В статье представлены результаты исследования языка рассказов «Камарг» и «Сто рупий» И.А. Бунина. Художественный текст рассматривается с позиций лингвистики текста и стилистики. Предметом анализа стали лингвистические средства создания портретных характеристик, представленные в сопоставительном плане через призму содержания и использования единиц разных языковых уровней: фонетического, словообразовательного, лексического, грамматического (морфологического и синтаксического). Образы главных героинь в рассказах «Камарг» и «Сто рупий» «складываются» из элементов, дающих представление о внешности, чертах характера, национально-расовой принадлежности, социальном статусе, образе жизни, эмоциональном состоянии персонажей. И.А. Бунин, несмотря на ограниченные по объему тексты, за счёт максимальной нагрузки языковых единиц, их семантического, художественно-образного потенциала смог создать образы-портреты двух женщин, похожих и в то же время разных, передать их красоту, переплетая земное, материальное и возвышенное, бестелесное, знакомое, близкое и далекое, таинственное. Необычное наполнение получают в авторском тексте тропы:

эпитеты, метафоры, сравнения. Для передачи авторского отношения к героиням рассказов используются фонетические средства художественной выразительности (аллитерации, ассонансы) единицы словообразовательного уровня: суффиксы субъективной оценки, морфемы с разной степенью коннотации. Динамические по семантике грамматические единицы (глагольные формы) используются для передачи процессуальной характеристики; статичные по семантике средства (ряд прилагательных, существительных, наречия) создают впечатление картины жесткого материального мира, окружающего героиню.

Ключевые слова: словесный портрет, языковые средства, тропы, эпитет, метафора, звукопись, текстообразующая функция, идиостиль.

И.А. Бунин сочетает в себе талант как прозаик, так и поэт, поэтому в его прозе рождаются черты лиричности, наблюдаются общие черты характера лирического героя в прозе и лирике.

В своих поздних рассказах «Камарг» и «Сто рупий», вошедших в сборник «Темные аллеи», И.А. Бунин со свойственной ему поэтичностью очень подробно, тонко и чувственно описывает двух героинь. Влияние поэзии на язык прозы позднего Бунина усилилось, делая его еще более проникновенным, интимным, приобщая «прозу жизни» к таинству вселенной.

Литературовед А.А. Саакянц пишет: «Подобно живописцу и ваятелю, рисует, лепит Бунин Красоту, воплотившуюся в женщине... В «Тёмных аллеях» женщины вообще играют главную роль. Мужчины – как бы фон, оттеняющий характеры и поступки героинь; мужских характеров нет, есть лишь их чувства и переживания, переданные необычайно обостренно и убедительно. В рассказах Бунин всегда устремлен к ней, влекомый желанием непременно постигнуть тайну, магию неотразимого женского очарования» [1, с. 40].

Как отмечают исследователи, в рассказах-портретах «Камарг» и «Сто рупий» запечатлен тип восточной женщины [2, с. 125]. В «Камарге» это жительница юга Франции, небогатая девушка, простодушка, однако она отличается от окружающих, привлекает к себе внимание в вагоне, «полном простым народом». Она наделена естественной, дикой, «первобытной» красотой. Несмотря на небольшой объем рассказа, образ камаргианки выписан довольно подробно, начиная с губ и заканчивая ступнями. Обилие прилагательных и причастий детализирует необычную внешность героини: цыганско-испанское тело, «тонкое, смугло-темное лицо ... было древне-дило», «глаза, долги, золотисто-карие, полуприкрытые смугло-коричневыми веками», жесткий шелк смольных волос, «руки, сухие, индусские, с мумийными пальцами и более светлыми ногтями», гибкая талия, «худая, голая, блестящая тонкой загорелой кожей ступня».

В «Ста рупиях» Бунин также поет гимн женской красоте, причем героиня – представительница другой страны, а поэтому её незаурядная внешность остается глубоко в памяти читателей. Название этого рассказа отсылает в далекую Индию, так как рупия – денежная валюта этой страны. Малаец, который прислушивается героине, может быть из Малайзии, Сингапура или Таиланда, но в любом случае эти государства и республики находятся неподалеку от Индии.

Все дело в том, что И. Бунин в начале 1910-ых гг. вместе с женой посещают Францию, Алжир и Капри, Египет и Цейлон. Последний остров находится рядом с Индией. Бунин посетил Цейлон уже в 1911 году, интересовался идеями Буддийского канона. Эти идеи нашли отражение в рассказах «Ночь отречения», «Братья», «Сны Чанга», «Готами», «Соотечественники». Смуглая кожа, черные глаза и волосы, пышная грудь, тонкая талия, полновесные бедра – этот тип женской красоты запечатлен в скульптурах Древней Индии. В нем причудливо сочетается древнее и современное, вечное и мгновенное, приходящее и неизменное, прекрасное и порочное, явно видимое и таинственное. Внимание И.А. Бунина к восточной культуре ощущается по неоднократно наблюдающемуся в рассказах типу женщины с восточными чертами. Возможно, находясь во Франции, писатель вспоминает свою поездку, все, что видел во время путешествия.

Рассказы состоят из трех абзацев. В первом идет описание того, что окружало героиню, во втором – описание самих героинь, и, наконец, в третьем абзаце мы вместе с рассказчиком переводим взгляд с героини на другого персонажа (в «Камарге» это провансалец, в «Ста рупиях» – малаец). В рассказах мы видим героиню глазами самого рассказчика, испытываем вместе с ним одинаковые чувства, так мастерски воздействует на читателя И. Бунин.

В «Камарге» героиня показана в вагоне, состоящем не из купе, а разделенном только скамьями, в результате чего сидевшие лицом к ней пассажиры «то и дело пристально смотрели на нее».

В начале рассказа «Сто рупий» рассказчик дает справочный материал: где (во дворе гостиницы), когда (утром) он видел героиню; почему именно там (в те дни он там жил), как часто видел её (каждое утро). Но даже в такое сухое повествование И. Бунин включает языковые средства, придающие ему картинность, яркость, образность. Описание начинается вовсе не с героини, а с гостиницы: *Я увидел её однажды утром во дворе той гостиницы, того старинного голландского дома в кокосовых лесах на берегу океана, где я проживал в те дни. И потом видел её там каждое утро.*

Окружающая гостиницу природа чужой страны завораживает своей красотой. И на фоне такого необычного пейзажа мы вместе с рассказчиком видим героиню, красота которой соответствует фону: *Она полулежала в камышовом кресле, в легкой, жаркой тени, падавшей от дома, в двух шагах от веранды.* Глагол «полулежала» повторяется в тексте: *... а она полулежала и медленно помахивала соломенным веером, мерно мерцающая черным бархатом своих удивительных ресниц... И она полулежала и молчала, мерно мерцающая черным бархатом своих ресниц-бабочек, медленно помахивая веером...* Эти предложения похожи своим лексическим наполнением. И. Бунин акцентирует на них внимание, они важны для понимания натуры персонажа.

В рассказе «Камарг» героиня ассоциируется с образами обезьяны и змеи, то есть с приземленными животными (что никак не умаляет красоту камаргианки). В «Ста рупиях» ресницы героини сравниваются с бабочками, парящими над землей, легкими, грациозными насекомыми. Но и в той, и в другой автор подчёркивает природное, дикое начало.

В рассказе «Сто рупий» мы не находим такого детального описания героини, как в рассказе «Камарг». Особенно важны для Бунина в образе героини черные ресницы, которые напоминают «тех райских бабочек, что так волшебным мерцают на райских индийских цветах».

Неслучаен повтор слова «райский», рождающий разные ассоциации. Во-первых, героиня легкая, возвышенная над всеми своей красотой. Её «маленькое» тело, уши и «детское» лицо придают воздушность образу, а «волосы, высоко поднятые причёской» показывают устремленность героини вверх. Во-вторых, героиня неземная. По мнению автора, ей не подходят обывденные понятия из жизни людей: «Красота, ум, глупость – все эти слова никак не шли к ней, как не шло все человеческое». Поэтому казалось, что «поистине, была она как бы с какой-то другой планеты». И, наконец, «единственное, что шло к ней, была бессловесность».

Героиня рассказа прекрасна и без слов, поэтому даже если она «полулежала и молчала», если в описании её лица не упоминаются губы, она все же красива.

Некую легкость, абстрактность образу также придают существительные с суффиксом -ость- со значением отвлеченного признака («грубость», «нежность», «бессловесность»).

У героини с ресницами-бабочками золотые серьги (показателен и эпитет в словосочетании «золотой чай», который приносит ей малаец). На ней одежда из яркой зеленой ткани, на ногах сандалии желтого дерева с красными лакированными ремнями. В руках – веер. Изображая предметы, окружающие героиню, автор отмечает разницу в их цене: обычный вагон и двор гостиницы, одноместная скамья и камышовое кресло и т. д.

Металлы, из которых сделаны украшения героини, в сравнении наводят на следующие размышления. У камаргианки серебряные серьги, в ушах второй героини золотые дутые кольца. В геральдике золото символизирует богатство, силу, могущество, верховенство, а серебро – невинность, чистоту, откровенность. Но нужно отметить, что обе героини властвуют над мужчинами. Но у каждой она разная: камаргианка имеет власть над провансальцем силой своей красоты, недоступности, чистоты; героиня второго рассказа интересна для малайца лишь как объект, приносящий ему деньги.

Одежду каждой героини рассказчик описывает по-разному. В случае с камаргианкой дается более детальное изображение предметов одежды: верхняя сборчатая черная юбка, нижняя занесенная белая, выцветший голубой платок, черный тряпичный чувак, разноцветные ленты, переплетающие ступни. Выше было сказано о складывающейся ассоциации героини рассказа «Сто рупий» с образом бабочки, легкой, парящей. С этим же образом связано описание её одежды: «Ее тропически крепкое тело, <...> стан и бедра как-то повиты яркой зеленой тканью». Возникает ассоциация с куколкой, одной из стадий развития насекомого до полного преобразования – бабочки.

Стоит обратить внимание на различия волос героинь. Если причёска камаргианки ничем не утяжелена, и «выющиеся локоны» придают её образу естественность, непринужденность, то волосы героини второго рассказа, «высоко поднятые причёской», вносят в её образ некую искусственность. Дополнением к оппозиции естественное – искусственное может служить и неслучайно использованные И. Буниным прилагательные «смольный» при описании камаргианки («Из-под жесткого шелка смольных волос...») и «дегтярный» – при описании героини второго рассказа («Дегтярные волосы, высоко поднятые причёской...»). Смолы – природный материал. Деготь тоже смолитый жидкий продукт, но получаемый путём сухой перегонки дерева, то есть это материал, добытый человеком искусственным путем.

Описывая волосы камаргианки, Бунин использует метафору «жесткий шелк волос», которая придает поэтичность речи рассказчика и передает высокое чувство его к ней. При характеристике волос героини с ресницами-бабочками Бунин отмечает, что они «странно не соответствовали своей грубостью нежности её детского лица».

Сравнивая глаголы и глагольные формы рассказов «Камарг» и «Сто рупий», можно найти важные различия. Глаголов в описании камаргианки немного, что естественно для рассказа-портрета, но они создают впечатление о героине как о свободной, независимой, уверенной в себе женщине: прошла по вагону, извиваясь всем телом, села, будто никого не видя, прикрыла глаза, положила ногу на ногу и откинулась к спинке скамьи. В «Ста рупиях» героиня статична: при её описании И. Бунин не использует глаголов физического действия и движения. С первых строк описания: «Она полулежала на камышовом кресле». Лежать – статичный глагол, и, повторяясь несколько раз, он передает недвижимость геро-

ини в течение всего произведения. Повторяющееся действие передано глаголом «*помахивала*». Для описания героини использованы некоррелятивные одновидовые глаголы несовершенного вида.

Обособленные обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами, создают семантику одновременности: «...она *полулежала и медленно помахивала соломённым веером, мерно мерца черным бархатом своих удивительных ресниц*»; «и она *полулежала и молчала, мерно мерца черным бархатом своих ресниц-бабочек, медленно помахивая веером*». Деепричастия мерца, помахивая также являются формами некоррелятивных по виду глаголов и передают статичность образа.

Описывая внешность героини, И. Бунин использует только страдательные причастия: «*нагота была открыта*», «*стан и бедра как-то повиты*», «*волосы, высоко поднятые прической...*», которые служат для передачи пассивности, апатии героини.

В рассказе «Сто рупий» важную роль качественные наречия: «тропически», «медленно», «мерно», «как-то», «высоко», «странно» и «неправдоподобно». Они создают образ действия или признака («мерно мерца», «медленно помахивая», «тропически крепкое тело», «неправдоподобно огромны и великолепны»), вносят попутную, дополнительную информацию, выражают субъективную оценку рассказчика по отношению к героине, являясь инструментом передачи его внутреннего состояния.

Заслуживающим внимания также является факт отсутствия в рассказах имен героинь. Мы привыкли к тому, что каждое имя, название несет за собой какой-то определенный смысл, у каждого имени есть значение. Но наделив своего героя именем, автор в какой-то степени вешает на него ярлык. Писатель в большинстве случаев делает это преднамеренно, с определенной целью. Например, имя Сонечки Мармеладовой из «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского (Софья означает «мудрая»). Своей верой в Бога, своей мудростью она приводит Родиона Раскольникова к свету. Вспоминается также Софья из «Недоросля» Д.И. Фонвизина, которая наделена мудростью души, сердца, добродетели. И.А. Бунин не дает своим героиням имена, тем самым освобождая их от ярлыков. Для него было важно показать чистый образ, без его предыстории, каким он предстал перед читателем, какое впечатление произвел, что останется после того, как он уйдет: какие эмоции, воспоминания. Героини для И. Бунина важны как носительницы красоты.

Эту мысль подтверждает также то, что героини не представлены в речевой ситуации: ни в монологе, ни в диалоге, ни в полилоге. Л. Гинзбург отмечает: «Прямая речь персонажей обладает <...> возможностями непосредственного и

как бы особенно достоверного свидетельства их психологических состояний» [3, с. 150]. В рассказах мы «не слышим» героинь, следовательно, не имеем «достоверных свидетельств» об их психологии, но можем предположить, какой характер у героинь рассказов, исходя из их внешнего вида и поведения. И тот и другой рассказ заканчивается единственной в тексте репликой второстепенного персонажа. В «Камарге» это провансалец, который грустно произносит: – C'est une samarguaise (Это – камаргианка). Эта фраза «бессмысленно-многозначна, подчеркивает исключительность впечатления, произведенного женщиной» [4]. В ней восхищение красотой камаргианки и сожаление о невозможности обладать ею.

Последняя фраза второго рассказа, принадлежащая малайцу (Сто рупий, сэр), вызывает разочарование рассказчика и читателей, поскольку неземная красота незнакомки оказывается товаром. В сложившейся ситуации, как отмечают исследователи, «своеобразное осуждение, неприятие. Но не красоты, а пошлости современных нравов» [5, с. 329].

Коммуникация автор-читатель основана на определенных фоновых представлениях, в том числе и представлениях о норме. Репрезентацией отношения к норме является экспликация оценочных элементов. Оценочные прилагательные в описании – главное средство формирования коммуникативного впечатления. Следует заметить, что в коммуникативном плане герой и читатель как бы с одной точки смотрят на героинь, видят, к примеру, «удивительные» «великолепные» ресницы, нежное, почти детское личико... Автор таким образом апеллирует к впечатлению читателя, просит приглядеться к образу, найти то необыкновенное, что заставило его самого обратить внимание на этих женщин.

У каждой героини своя красота, непохожая на другую: в образе камаргианки красота в натуральности (глаза, руки, даже пушок на верхней губе – это естественно, и это прекрасно, по мнению Бунина, естественно её поведение), неземная красота героини второго рассказа заключается в её загадочности, легкости и, конечно, в «неправдоподобно огромных и великолепных» ресницах.

Таким образом, роль языковых единиц в создании портретных характеристик обусловлена спецификой художественной речи. Фонетические, лексические, грамматические средства являются элементами художественного целого, они организованы в соответствии с задачами писателя, предопределены особенностями характера героинь. И.А. Бунин в небольших по объему рассказах, используя художественно-образный потенциал языковых средств, создал яркие, незабываемые противоречивые и цельные образы двух героинь, воспел красоту, воплощенную в них, переплетая земное, материальное и возвышенное, бестелесное, знакомое, близкое и далекое, таинственное.

Библиографический список

1. Бунин И.А. *Жизнь Арсеньева*. Сост. и вст. статья А.А. Саакянц. Москва: Правда, 1989.
2. Карпов И.П. *Монологизм страстного сознания (Поэтика женского тела в «Темных аллеях»)*. Проза Ивана Бунина: Книга для студентов, преподавателей, аспирантов, учителей. Москва: Флинта: Наука, 1999.
3. Гинзбург Л.Я. *О литературном герое*. Ленинград: Советский писатель, 1979.
4. Пономарев Е. Интертекст «Темных аллей»: Растворение новеллы в позднем творчестве И.А. Бунина. *Новое литературное обозрение*. 2018; 150. Available at: <https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe-literaturnoe-obozenie/150-nlo-2-2018/article/19577>
5. Ли Сан Чул. Женский образ в «Темных аллеях» И.А. Бунина в эстетическом прочтении. *Преподаватель XXI век*. 2014; 2: 327 – 332.

References

1. Bunin I.A. *Zhizn' Arsen'eva*. Sost. i vst. stat'ya A.A. Saakyanc. Moskva: Pravda, 1989.
2. Karpov I.P. *Monologizm strastnogo soznaniya (Po'etika zhenskogo tela v «Temnykh alleyah»)*. Proza Ivana Bunina: Kniga dlya studentov, predavatelej, aspirantov, uchitelej. Moskva: Flinta: Nauka, 1999.
3. Ginzburg L.Ya. *O literaturnom geroe*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1979.
4. Ponomarev E. Intertekst «Temnykh allej»: Rastvorenie novelly v pozdnem tvorchestve I.A. Bunina. *Novoe literaturnoe obozenie*. 2018; 150. Available at: <https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe-literaturnoe-obozenie/150-nlo-2-2018/article/19577>
5. Li San Chul. Zhenskij obraz v «Temnykh alleyah» I.A. Bunina v 'esteticheskom prochtenii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2014; 2: 327 – 332.

Статья поступила в редакцию 07.05.19

УДК 821.351.32

Abdullatipov A.-K. Yu., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Literatures of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Ibragimova M.A., MA student (2nd year), Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: marinaia@list.ru

IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FEATURES OF LOVE LYRICS OF DAGESTAN NATIONAL POET ARBEN KARDASH. The article is dedicated to a study of ideological and artistic originality and the identification of the basic principles of the love lyrics of a contemporary, national poet of the Republic of Dagestan Arben Kardash, whose literary activity is in the Lezgin language and is practically unexplored. The work reveals the innovative trends of the poet in this direction, the originality of the presentation of thoughts and features of the use of artistic and visual means to create the image of the lyrical character of his works and his spiritual elevation. The artistic heritage of Arben Kardash was not a special object of study. His creative work gets some reflection in the articles of these researchers of Lezgin literature as G.G. Gusarov, S.A. Badirkhanov, H.D. Eldarov, K.H. Akimov, A.A. Rashidova, O.G. Makhmudov, B.N. Salimova.

Key words: Arben Kardash, Lezgin literature, Dagestan, literature of peoples of Dagestan, Lezgin poetry, love lyrics of Arben Kardash.

А.-К.Ю. Абдуллатипов, д-р филол. наук, проф. каф. литератур народов Дагестана, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

М.А. Ибрагимова, магистрант 2 курса, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: marinaia@list.ru

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ НАРОДНОГО ПОЭТА ДАГЕСТАНА АРБЕНА КАРДАША

Статья посвящена изучению идейно-художественной оригинальности и выявлению основных принципов любовной лирики современника, народного поэта Республики Дагестан Арбена Кардаша, литературная деятельность которого является практически не исследованной. В работе раскрыты новаторские тенденции поэта в данном направлении, оригинальность изложения мыслей и особенности использования художественно-изобразительных средств для создания образа лирического героя своих произведений и его духовного возвышения. Творческое наследие Арбена Кардаша до сих пор не являлось специальным объектом для исследования, хотя и получило некоторое отражение в статьях таких исследователей лезгинской литературы, как Г.Г. Гашарова, С.А. Бедирханова, Х.Д. Эльдарова, К.Х. Акимова, А.А. Рашидова, О.Г. Махмудова, Б.Н. Салимова и других.

Ключевые слова: Арбен Кардаш, лезгинская литература, Дагестан, литература народов Дагестана, лезгинская поэзия, любовная лирика Арбена Кардаша.

Арбен Кардаш (Кардашев) – подлинно национальный поэт не только дагестанского, но и российского масштаба. Родился в 1961 г. в селе Микрах Докузпаринского района Республики Дагестан. В 1984 году окончил Литературный институт имени А.М. Горького в Москве, где занимался в поэтическом семинаре известного поэта Л.И. Ошанина [1]. Он же в последующем писал о нем: «Арбен Кардаш – яркий лезгинский поэт, несколько лет назад окончивший Литинститут. Уже тогда он был одним из заметных участников семинара... Горячо рекомендуя этого умного и эмоционального поэта читателям «Литературной России» [2, с. 65]. А известный русский и советский поэт и переводчик С. И. Липкин подчеркивал: «Читая Ваши стихи даже в подстрочном переводе, слышишь музыку поэзии» [2, с. 65].

Научная новизна исследования состоит в том, что в литературный оборот вводится лирика малоизученного, но талантливого дагестанского поэта Арбена Кардаша и выявляются основные мотивы его творчества, вклад и новаторство в литературу. При изначальном знакомстве с творчеством А. Кардаша возникает ощущение, что его произведения любовной тематики уступают философским и гражданским темам. Но в этом и весь парадокс, что вся его поэзия проникнута большой любовью, и это чувство красной нитью прослеживается в каждом образе, ощущается в каждом «дыхании» строки. Выше этого чувства в творчестве подлинного поэта не может стоять ни одно другое, ибо все остальные, как правило, исходят из неё. Некоторые исследователи всё же склонны считать, что эта, по их мнению, индифферентность к любовной тематике творческих личностей, которые начали выходить на литературную арену в конце XX века, связана с разрушительными процессами, которые происходили на рубеже последних столетий. Но Арбен Кардаш в этот период только начинал свою литературную деятельность [3 – 6]. Из поэтического творчества понятно, что его не сбивали с истинного пути политические ситуации в стране и сопутствующие им изменения внутреннего строя. Конечно, мы не говорим о том, что он, как поэт, не чувствовал боль своего народа, который стал свидетелем вдруг расколовшейся на части державы. Безусловно, такие процессы не могли не оставить следа в его творчестве. Но у мастера слова для всего уготовано своё место и время. Чтобы ознакомиться с художественной оригинальностью и внутренним миром поэта, рассмотрим произведения «Муьгъуббат» («Любовь»), «Я лампы не включаю по ночам», «Не верь, когда нежнейшими речами...», Гьик1 лугъуда «Заз вун к1анда» («Как сказать: "Люблю тебя"»), и «Чуьнуьхда за садра эхир» («Однажды, наконец, я укроду»).

Рассмотрим стихотворение «Муьгъуббат» («Любовь»):

*Зул алыкна, селлер къвана, –
Заз ак1 хъана, вун атай хъыз.
Къубд алыкна, живер къвана, –
Заз ак1 хъана, вун атай хъыз.
Гатфар хъана, цуьквер гъана, –
Заз ак1 хъана, вун атай хъыз.
Гад атана, бегьер гъана, –
Заз ак1 хъана, вун атай хъыз [6, с. 105].
Настала осень, бурлили сели, –
Мне показалось, ты пришла.
Настали зимние метели, –
Мне показалось, ты пришла.
Весна наступила, цветы распустила,
Мне показалось, ты пришла.
Лето пришло со своим урожаем, –
Мне показалось, ты пришла. **

(* подстрочный перевод автора статьи)

Любовь у Арбена Кардаша выражается высокими образами, метафорами, через особые чувственные сравнения, ассоциации с природными явлениями, временами года. «Бурлили сели», «зимние метели», «весенние цветы» (в оригинале), «летний урожай» – живые и яркие образы, которые используются автором для создания контраста и выражения молодой, переполненной эмоциональной экспрессией, не шаблонной, а оригинальной любви. Он наделяет её различными особенностями, освобождает от привычных рамок и воплощает в различных явлениях. Это дает нам право говорить о более высоком уровне проявления данного чувства поэтом. Так, в третьей строфе он пишет: «С неба звезда сорвалась, – / Мне показалось, ты пришла. / На лугах куропатка вспорхнула, – / Мне показалось,

ты пришла. / Одинокое сердце постучало в груди, – / Мне показалось, ты пришла...». Сравнения, которыми пользуется А. Кардаш для изображения любимой, очень разнообразны с точки зрения их природы: это и птица, и время суток, и времена года со своими характерными особенностями; строка стихотворения, в котором выражаются чувства автора; небесные светила, в данном случае – звезда, которая привлекла к себе внимание на небосклоне. Также любимая изображается и в образе широко распространенного в литературе сравнения в контексте любовной лирики – куропатки. Но особенно привлекает внимание именно «стук сердца в груди», которое постоянно в человеческом теле, тем самым намекая на то, что всё время мысли его заняты лишь ею одной.

В сюжете стихотворения «Амуькыла йифера тек» («Когда ночами остаюсь один») объект любви выступает в образе света, который озаряет темную комнату, будто весеннее солнце:

*Я лампы не включаю по ночам –
Так неприятен яркий свет очам...
... И белый лист, надеждою томим,
Я наполняю именем твоим.
И длится ночь без отдыха и сна.
И кажется, что в комнате весна,
И теплый ветер, и еще светлей
От имени, что мне всего милей [3, с. 20].*

(Перевод Арбена Кардаша)

Так он создает образ возлюбленной, наделяя её лучшими чертами, которые наглядно отражают значимость любви в его жизни. Более того, он в постоянном поиске необычных духовных образов, чему мы становимся свидетелями при анализе других произведений. Автор более сдержан в прямых обращениях и одновременно возмечивает образ своей любимой, что и является в творчестве А. Кардаша своеобразным новаторским мотивом:

*Не верь, когда нежнейшими речами
Я убаюлаю твой тончайший слух.
А верь, когда вникаю я глазами
В твои глаза, что мой волнуют дух [2, с. 104].*

А. Кардаш является приверженцем духовной определенности героя, который пытается раскрыть свой внутренний мир, быть честным, хочет донести свою исповедь.

Поэт создает произведения философско-интеллектуального содержания. Эта особенность проявляется во всех направлениях его творческой деятельности – развитие действия осуществляется через сопоставления деталей, психологию героя, интерпретацию образов и назидательные мотивы. В стихотворении «Гьик1 лугъуда «Заз вун к1анда»» («Как сказать: "Люблю тебя"») говорится, что такие прямые фразы для выражения своих чувств, как «Люблю тебя» не всегда передают реальное состояние души и уже не способны выражать нужное смысловое значение:

*Гьик1 лугъуда «Заз вун к1анда»,
Гафари гьик1 звезда
Авай къаванди зи туьнт чанда?
Абурун дар къефесда
Гъакь ийинни вири мана
Зи гьиссерин, тежер фана? [5, с. 106].
Как сказать: «Люблю тебя»,
Как эти слова объяснят
Что творится в душе моей?
В их тесных рамках
Как поместится смысл
Всех моих чувств? **

Последние строки данной строфы в переводе В. Лапшина звучат особенно благозвучно: «Ты слово вымолвишь едва – / Теряется в его оковах / Смысл чувств нетленных, вечно новых» [3, с. 94]. Эти фразы, по мнению автора, уже давно «избиты» и стали настолько шаблонными и дежурными, что для объяснения настоящих чувств, требуется вовсе их опускание в тексте:

Счастье для лирического героя А. Кардаша является в большей степени философской категорией, ощущаемой сердцем и имеющей для него большое значение. Поэтому он ищет, пытается найти и находит способы для её выражения. Заканчивается стихотворение словами:

За лугьуда: заз акур бахт
 Уьмьурдинни ажалдин
 Часпар хъана – кьенач зи жагьт,
 Агалькдай Зулжалалдив.
 Зал авиллай алама чан...
 Заз к'андай вун...Заз мад я к'ан...
 С особым мастерством переводит В. Лапшин [5, с. 94]:
 Для сердца счастье как граница
 Небытия и бытия,
 И счастлива душа моя
 К Отцу Небесному стремиться.
 Я жив, благодаря тебе:
 Вечно любовь в моей судьбе.

Любовь в сердце поэта, и вправду, всеобъемлюща. И хоть начинается произведение, что автор считает не способной всеми известной фразой выразить чувства в полной мере, а далее говорит, что она стала слишком банальной и избитой, всё же, в конце стихотворения использует её довольно-таки конкретно и осознанно: «И лишь потому я жив, / Что любил тебя... И снова люблю» (подстрочный перевод).

Интересно с точки зрения идейности стихотворение «Однажды, наконец, тебя я украду», в котором бытовые предметы, обычные жизненные явления вдруг становятся яркими, поэтически выразительными средствами в руках мастера. Рассмотрим удачный художественный перевод стихотворения с лезгинского языка:

Однажды, наконец, тебя я украду
 У мелочных хлопот и тягостной заботы,
 У властной суеты, в чьем вихревод чаду
 Из пошлой злобы дня рвалась уже давно ты.
 У кухонной твоей посуды украду,
 У старенькой плиты, где пышет газ синей,
 У службы по часам за нищенскую мзду,
 Что валуном висит на непокорной шее [3, с. 78]

(Перевод В. Лапшина).

Герой произведения понимает тяжелую долю женщины в современном мире, которая в ежедневной рутине дел и обязательств давно забыла о спокойствии, любви, теплоте, не находит места своим желаниям и потребностям. Но несмотря на все эти тяготы, испокон веков женщина гор покорно и безвозмездно изо дня в день смиренно несет свою нелегкую ношу ради своей семьи, ради выполнения своего долга. «Мелочные хлопоты», «тягостные заботы», «властная суета», «злоба дня» – всё это понимает герой произведения, и поэтому мечтает вырвать её из «вечного плена», который уничтожает в человеке всякое высокое начало и превращает его бесценные мгновения жизни в механическое выполнение определенных дел. «Кухонная посуда», «старенькая плита» – это всё, чем полон её день и вдобавок ко всему этому – тяжелая работа за «нищенскую мзду», которая «висит на непокорной шее», создают реальную и печальную картину

женских забот с невозможностью изменения этого порядка, ибо она – хранительница очага и, казалось бы, должна быть достойна большого признания. Этого не происходит в жизни, но у лирического героя произведения возникает желание осуществить свой главный замысел – «спасти» её, возродив при этом в душе любимой те самые простые человеческие чувства, которых она лишена в силу своего положения. Ему известны её «тщетные до тоски немощные мечтания», «горестные минуты, что дольше грустных дней», «плач и молчаливые слезы». Герой создает полную картину её страданий, изображая человека, которому не удастся найти гармонию и обрести своё счастье. Автору удается проникнуть в тайные глубины её души, раскрывая не только внешние обстоятельства, которые может увидеть и понять всякий, но и внутренний мир, который намного шире и глубже внешнего. Само раскрытие внутренней сути иного объекта и, более того, понимание психологических процессов в ней происходящих – непросто и весьма субъективно, но, как мы видим, Арбену Кардашу удается дать объективную оценку этому явлению посредством детального описания особенностей – зримых и чувственных. В анализируемом нами произведении герой верен своей идее изменения привычного хода событий, что вытекает из повторяющегося слова «украду» на протяжении всего стихотворения. Особенно в этом плане примечательны последние строки:

Тебя я украду, расплата не страшна:
 Ничтожен этот грех, коль прегрешений много.
 Я, только я один, всё дам тебе сполна,
 Всё, что в ночи глухой просила ты у Бога [6].

Герой не боится расплаты, как он называет, за свой «ничтожный грех» перед грешным миром, в котором итак много несправедливости, зла и ошибок. Более того, он решает взять на себя миссию Создателя, который может даровать ей «всё, что в ночи глухой просила ты (она) у Бога». Такое смелое решение, конечно, возлагает на героя большую ответственность, усиливая смысловое содержание главной идеи произведения. Он выступает в роли единственного спасителя, который не только освободит от забот и обязанностей, но и знает о состоянии её души, о желаниях и мольбах, с которыми она обращается к Богу.

Рассмотрев некоторые стихотворения Арбена Кардаша, мы пришли к выводу, что любовная лирика поэта многогранна и образна. Он верен своему чувству и выражает его с особой этической осторожностью, сдержан в словах, но оригинальное использование литературно-художественных средств дают возможность возвысить её, тем самым придавая любви высокое значение, которое находит своё отражение во всем его творчестве. Арбен Кардаш находит в поэзии необходимые ему формы выражения собственного состояния души. Продолжая лучшие традиции своих творческих предшественников, он сумел внести свой вклад в родную литературу, внеся в неё личные коррективы. Чувственные стихи о любви поэта свежи и приятны читателю, доставляют эстетическое удовольствие, поднимают на высокий уровень дагестанскую поэзию. Можно сказать, что Арбен Кардаш определил новый вектор развития в поэзии и начал путь новаторский, искореняя из нее старые устои и осваивая новые тропы.

Библиографический список

1. Акимов К.Х. Высокая поэзия Арбена Кардаша. *Махачкалинские известия*. 2011; 11 февраля; № 5.
2. Арбен Кардаш: творческая личность на рубеже столетий: исследование и материалы. Автор-сост. С. А. Бедирханов. Махачкала, 2011.
3. Гинзбург Л.О. О лирике. Ленинград: Сов. Писатель, 1974.
4. Кардашев А.М. *Избранное: Стихи и поэмы*. Пер. с лезг. яз. Махачкала: ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2017.
5. Кардашев А.М. *Мотив: Лирика*. Махачкала: Издательский дом «Дагестан». 2016. (На лезг. яз.)
6. Кардашев А.М. *Ночные лица: Стихи*. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1994. (На лезг. яз.)

References

1. Akimov K.H. Vysokaya po'eziya Arbena Kardasha. *Mahachkalinskije izvestiya*. 2011; 11 fevralya; № 5.
2. Arben Kardash: tvorcheskaya lichnost' na rubezhe stoletij: issledovanie i materialy. Avtor-sost. S. A. Bedirhanov. Mahachkala, 2011.
3. Ginzburg L.O. O lirike. Leningrad: Sov. Pisatel', 1974.
4. Kardashev A.M. *Izbrannoe: Stihy i po'emy*. Per. s lezg. yaz. Mahachkala: GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2017.
5. Kardashev A.M. *Motiv: Lirika*. Mahachkala: Izdatel'skij dom «Dagestan». 2016. (Na lezg. yaz.)
6. Kardashev A.M. *Nochnye lica: Stihy*. Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 1994. (Na lezg. yaz.)

Статья поступила в редакцию 05.05.19

УДК 821.161.1.

Kadyrova K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: karinak701@mail.ru

Suleymanova M.S., undergraduate, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Suleymanovna1996@mail.ru

WAYS OF DEPICTING THE REAL WORLD AND THE WORLD CREATED BY THE CREATIVE IMAGINATION IN THE NOVEL "PROTECTION FOR LUZHIN" OF V.NABOKOV. The article discusses features of the poetics of the novel "Protection for Luzhin" by V.Nabokov. Advanced reading allows to identify more fully reflected in the novel, the worldview of the author, and also to understand the representations of the incarnation of ideas and images, the plot moves and the characters. Some features of the problems and chronotope of the novel are also analyzed. Particular emphasis in the analysis is made on the ways of depicting two worlds, two realities in the novel. This allows to understand the semantic implication, the meaning of each detail, their figurative, allegorical and semantic relationships for the interpretation of this work. The article also focuses on the ways of depicting the circle of worlds, which Nabokov embodies in the work of art. The author also tries to determine which space-time coordinates are used by Nabokov to recreate the novel world correlated with the real one.

Key words: game, conflict, Nabokov, image, idea, chess composition.

К.А. Кадырова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Suleymanovna1996@mail.ru

М.С. Сулейманова, магистрант 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Suleymanovna1996@mail.ru

СПОСОБЫ ИЗОБРАЖЕНИЯ МИРА РЕАЛЬНОГО И МИРА, СОЗДАННОГО ТВОРЧЕСКИМ ВООБРАЖЕНИЕМ, В РОМАНЕ В.НАБОВОКА «ЗАЩИТА ЛУЖИНА»

В данной статье рассматриваются особенности поэтики романа В. Набокова «Защита Лужина». Углубленное прочтение позволяет более полно выявить отразившееся в романе мировоззрение автора, а также понять суть представлений, воплотившихся в идеях и образах, в сюжетных ходах и героях. Анализируются также некоторые особенности проблематики и хронотопа романа. Особый акцент при анализе сделан на способах изображения двух миров, двух реальностей в романе. Это позволяет понять смысловой подтекст, значение каждой детали, их образные, аллегорические и смысловые взаимосвязи для интерпретации этого произведения. В статье также акцентируется внимание на способах изображения круга миров, которые набоковский гений воплощает в художественном произведении. Также автор пытается определить, какие пространственно-временные координаты используются Набоковым для воссоздания романного мира, соотносимого с реальным.

Ключевые слова: конфликт, Набоков, образ, идея, шахматная композиция, игра.

Творчество Набокова всегда оказывается в фокусе мирового литературного процесса. Писатель развивал стилистические тенденции различных литературных формаций, от романтизма до постмодернизма, расширяя рамки понимания человеческого бытия в литературном процессе за счёт своего собственного и воплощая это не только в содержательном плане, но и в плане создания собственной словесной формы.

Роман «Защита Лужина» – произведение, которое Набоков написал одним из первых, но несмотря на это оно несет в себе задатки технического мастерства более позднего периода. В настоящей работе мы рассмотрим те способы, которые позволяют писателю противопоставить два мира: реальный и созданный воображением писателя, и то, как эти категории становятся смысловой доминантой, через которую можно выявить проявление «фантастического реализма» в художественном мире набоковского романа «Защита Лужина».

Актуальность исследования обусловлена потребностью в дополнительных исследованиях особенностей поэтики романа В. Набокова «Защита Лужина», а также определяется повышенным интересом к изучению творчества Набокова в современном литературоведении. Его пограничное положение в литературе русской и англоязычной позволяет выявить наиболее значительные тенденции развития словесного искусства. Несмотря на то, что этот аспект детально изучен в работах ведущих набоковедов: А. Долининой, С. Давыдова, Н. Букс, А. Злочевской, О. Осмухиной, Я. Погребной, О. Дарка, Б. Бойда, А. Мулярича, Н. Анастасьева и др. все же неясности остаются: в этом нас убеждает знакомство с научно-литературой, посвященной анализу романа [1 – 8].

Новизна исследования заключается в углубленном прочтении произведения, что позволяет более полно раскрыть систему взглядов автора о мире, которая отразилась в романе, а также понять суть представлений, воплотившихся в идеях и образах, в сюжетных ходах и героях.

«Реальность – вещь субъективная, – говорит Набоков в интервью Би-би-си – ... это бесконечная последовательность ступеней, уровней восприятия, двойных доньшек, и потому она неиссякаема и недостижима... Стало быть мы живем в окружении более или менее призрачных предметов, а настоящее искусство отнюдь не изображение действительности – оно стремится проникнуть за видимую поверхность жизни в некую идеальную сущность вещей» [6, с. 568].

Итак, если характеризовать шахматную реальность, то есть то, что Набоков берет из действительности, то сначала можно выявить прототипы. Прототипом Лужина стал великий шахматист Алехин. Таким образом, уже в начале романа можно определить реалистическую составляющую произведения.

Л.Д. Любимов сравнивает Лужина и Алехина в мемуарах «На чужбине». Он отмечает – «Лужин не знал другой жизни, кроме шахматной. Алехин же, был богатой натурой, – он хотел взять от жизни как можно больше, во всех областях. Но когда уже на родине я перелистывал роман Сирина, мне показалось, что, быть может, Алехин тоже болезненно ощущал, как уже одни шахматы были способны дать ему на чужбине иллюзию действительно полноценной жизни» [3, с. 49].

Допущение выпадения героя в самом начале произведения, его полное отсутствие неправомерно, потому что так пропадают многие значимые компоненты. Главный герой, который стоит на границе бытового, реального мира и иррационального, сложного, выпадает не из романа, а из координации этого романа. Именно этот главный герой осуществляет переходы из одних координат в другие в романном пространстве.

Если мир, который представлен окружающими Лужина вещами, людьми, временами года, месяцами, днями, погодой, городами, странами нам понятен, мы можем представить себе и время в этом мире, и место развития сюжета, то другой мир (а вместе с ним и категории времени и пространства), в который уходит Лужин, не представляется нам отчетливо. Например: «Только в апреле, на пасхальных каникулах, поступил для Лужина тот неизбежный день, когда весь мир вдруг потух, как будто повернули выключатель, и только одно, посреди мрака было ярко освещено, новорожденное чудо, блестящий островок, на котором обречена была сосредоточиться вся его жизнь» [4].

Здесь мы четко видим, как человек совершил переход за границу, реального в небытие. Но если координаты одной плоскости даны нам ясно: весна,

апрель, солнце, пасхальные каникулы – значит детство, день, то ничего нет о другой плоскости.

Может быть, она открыта только Лужину? Только он способен проникнуть туда? Что же послужило попаданию в эту неизвестность, темноту, бесконечность, из которой Лужин «вылезает в реальность» и какое там время и пространственные границы?

Таким образом, мы знаем героя только по фамилии Лужин, и лишь в конце имя его становится «живым». Если постоянно держать в поле зрения эту подсказку и обратить внимание на начальную и конечную фразы: «Больше всего его поразило то, что с понедельника он будет Лужиным» [4, с. 15]; и «Но никакого Александра Ивановича не было» [4, с. 176] можно предположить (тем более, что самим автором дана установка), что все происходящее на глазах с самого начала – это всего лишь движение сознания автора, что это, синтез реальности, воображения и памяти.

Но это только потенциальная возможность. Если рассматривать эти же фразы в соответствии с сюжетом, но ничего парадоксального нет. Мальчику нужно привыкнуть к тому, что его будут называть по фамилии в школе, и это его удивляет. Мальчик пытается убежать через окно. Эта сцена – предварение того, что случится в конце – предвосхищение того окна, из которого он выбросится в финальной сцене самоубийства через двадцать лет. Вторая фраза свидетельствует о том, что после прыжка из окна героя просто не находят в ванной комнате. Но ясно одно, что автор ведет какую-то игру с читателем, заставляя его размышлять: почему же имя и отчество дается в самом конце

Затем герой, которого не приняли в реальном мире, находит успокоение, когда погружается в свой отдельный от всех мир, в данном случае это шахматы... Но у героя оказывается конкурент итальянец Турати, «представитель новейшего течения в шахматах»: «Уже однажды с ним встретился и проиграл...». Появление более сильного и гениального соперника-двойника поражает тем, что обособленное существование перестает быть возможным.

Это приводит к тому, что Лужин оказывается побежденным собственной гениальностью: переутомление, нервное истощение, сумасшествие оказываются расплатой за жизнь вне всяческих правил. После того, как Лужин выздоравливает, он снова попадает в мир детства. «Свет детства непосредственно соединялся с нынешним светом, выливался в образ невесты». Но семейное счастье героя не удовлетворяет... И, протестуя против явного издевательства судьбы, Лужин кончает жизнь самоубийством» [2].

Затем Набоков применяет такой прием, как укрупнение момента. Время растягивается: «все лето они обсуждали, ходили вокруг него. Отец с напускным интересом уже стучал по стеклу барометра... мать уплывала, куда-то вглубь дома... Тучная французка ... предлагала ...» [2].

Но схватка с реальностью продолжается, и её очередная кульминация приходится на лето 1928 года. Знакомство с девушкой привело к тому, что вскоре она стала его женой. Драматически сталкиваются высокое искусство и обыденность.

Если мир, который представлен окружающими Лужина вещами, людьми, временами года, месяцами, днями, погодой, городами, странами нам понятен, мы можем представить себе и время в этом мире, и место развития сюжета, то другой мир (а вместе с ним и категории времени и пространства), в который уходит Лужин, не представляется нам отчетливо. Например: «Только в апреле, на пасхальных каникулах, поступил для Лужина тот неизбежный день, когда весь мир вдруг потух, как будто повернули выключатель» [4, с. 23].

Здесь мы четко видим, как человек совершил переход за границу, реального в небытие. Но если координаты одной плоскости даны нам ясно: весна, апрель, солнце, пасхальные каникулы – значит детство, день, то ничего нет о другой плоскости.

Может быть, она открыта только Лужину? Только он способен проникнуть туда? Что же послужило попаданию в эту неизвестность, темноту, бесконечность, из которой Лужин «вылезает в реальность» и какое там время и пространственные границы?

Ответ на этот вопрос можно дать только с помощью научного понимания (физического) категории времени и пространства. Помочь может и теория относительности Эйнштейна.

Исходя из этого можно понять, в чем причина постепенного сумасшествия Лужина и его смерти. Его трагедия в том, что он смог проникнуть во другую реальность, в вечность и смог вернуться, подобно маятнику. Ощущение времени для него смертельно.

Исследователи отмечают, что «первой и истинной реальностью для героя становится пространство 64 клеток», «характер Лужина определяется логикой шахматной игры, которая заменила ему реальность», он постоянно ищет защиты от ... действительности, стремится отгородиться от непонятного мира шахматной доской, свести его к законам коней, королей и пешек» [3, с. 49]. Набоков находит удивительный образ, чтобы показать трагедию человека, вступившего в борьбу с действительностью, в борьбу со временем, которое безжалостно действует на всем пространстве нашей Вселенной.

При всей своей моноцентричности «Защита Лужина» задает не только актуальные общественно-политические, а также важные нравственные темы, например, неприятие пошлости и банальности. Именно они оставались врагом номер один для эстетического мировосприятия Набокова.

Важную как для «Защиты Лужина», так и для всего своего творчества тему контраста между новой Русской и зарубежным укладом он решает, не прибегая ни к «шершавому языку плаката», ни к развернутому, а потому еще дальше удаляющему от истины сопоставлениям. Соприкосновение двух миров (советского и русского зарубежья) возникает в романе лишь однажды – с появлением на пороге лужинской квартиры «неотвязной дамы» из Советского Союза. Это пересечение двух миров, самое яркое соприкосновение возникает лишь раз и свидетельствует о том, что Набоков не принимает советскую действительность. Об этом его многочисленные статьи и высказывания в художественных произведениях. Но весь этот концентрат набоковской мысли воплотился в романе «Защита Лужина», как и темы наглости, и презрения, и насилия со стороны властей. Пренебрежение выражается и к советским журналам и газетам, в которых «туманом слов и метафор, предположений и выводов заслонялась ясная истина». От газет веяло холодом гробовой бухгалтерии, мещанской канцелярской тоской». Но даже такая характеристика новой родины, все-таки, не может заглушить того бьющего, как ключ, чувства любви к родине, которое так вроде бы вне развития сюжета, фрагментарно появляется в романе.

Итак, когда «одна дама» неожиданно приехала из «Совпедии», жена Лужина предположила, что «это, вероятно, очень несчастная женщина, – вырвалась временно на свободу, хочется повидать кого-нибудь» [4, с. 226].

Её портрет подан не без легкой иронии, нигде не переходящей, однако, в сатиру; поступки и высказывания приезжей говорят сами за себя. Ругая Берлин и утверждая, что «у вас, в Европе, просто нет», она, впрочем, не горит желанием утвердиться в собственной правоте, а вместо этого часами простаивает перед магазинными витринами. То и дело захаживая к Лужиным по разным поводам и ни на минуту не умолкая, приезжая даже у кроткой и жалостливой хозяйки дома вызывает вспышку ненависти.

«В суждении дамы была, ложь и глупость – но как это докажешь?» [4, с. 58] – задает вопрос жена Лужина, распрощавшись с гостьей. Пригласившись в ходе затянувшегося визита к аргументам обеих сторон, претерпев вместе с мужем, от бюрократического тупоумия она находит, что «все это было слишком сложно для ума» и не берется судить о правых и виноватых.

Итак, дама из Ленинграда, является, кстати, подругой тетушки, той самой роковой соблазнительницы, что разбила семью Лужина и научила племянника игре, от которой он не может избавиться. Это еще две пешки в шахматном мире романа.

Наконец, появился, вынырнул Валентинов, импресарио Лужина во времена, его славы, сатанинский персонаж, который будет переходить из книги в книгу (рассказ «Набор») и который воплощает сатанинскую власть художника. Чтобы заполнить свою жизнь и творчество, этот художник, не колеблясь, вербует существа из плоти и крови. Лужин понимает, что он получил мат. Валентинов вновь возьмется за него. Единственный способ защититься – самоубийство: в последний миг перед смертью; летя вниз, он видит, как земля распадается на черные и белые квадраты шахматной доски.

Набоков еще раз даст читателю возможность понять, что какова бы ни была горечь разлуки с невозвратимым раем детства – это цена свободы, которую нельзя променять ни на какие надежды о «перерождении» тоталитаризма в демократию.

Необходимо более подробно остановиться на параллелях между научным и художественным двоемирием. Лужин не может смириться с особенностью движения и защиту находит в искусстве, которое позволяет ему осуществить переход в потусторонность, где не действуют законы жизни, где все поддается точному расчету, так как нет движения времени и, соответственно, изменения. Эта абстрактная статичность, в котором он замирает. Он попал в этот мир благодаря шахматам, вернее мыслительной деятельности, которая сопровождает эту игру. В его жизни, как и в игре много повторений. Об этом пишут такие критики, как С. Давыдов и В. Александров.

В момент, когда Лужин не находит следующего звена жизненной цепи, он, подобно маятнику-эталоноу, который не сочетается с другими, выходит из строя, а

Лужин из жизни, из игры в вечность, туда, где возможно точное предопределение, которое в реальной жизни не действует.

Все предположения о существовании двух измерений, двух миров не безосновательны.

Во-первых, Набоков, рисуя картину детства Лужина, заостряет внимание читателя на его пристрастии к математике и другим точным наукам. Числа, их переплетение вызывало у Лужина счастье и радость, он представлял скольжение по различным вертикальным и горизонтальным линиям. Ему казалось, что скользят они вечно.

Он «увлекался «сборником задач», «веселой математикой, причудливым поведением чисел, беззаконной игрой геометрических линий – всем тем, что было в школьном задачнике. Блаженство и ужас вызывало в нем скольжение наклонной линии вверх по другой вертикальной. Вертикальная была бесконечная, как всякая линия ... Она была обречена двигаться вечно ... он подолгу замирал в этих небесах, где сходят с ума зелёные линии» [4]. Именно этой вечности, точности, бесконечности Лужин не нашел в жизни, и поэтому решил сам перейти в нее.

Во-вторых, Набоков в романе «Ада» разворачивает подробную характеристику времени и пространства, что свидетельствует о научном подходе автора к этой теме.

В «Защите Лужина» как бы намечается тема времени, которое впоследствии станет более ярко выражаться в других произведениях, но уже здесь время и пространство связаны с образами персонажей, с метафорами, сюжетными мотивами и органично вплетаются в словесную ткань романа.

Воздавая модель многомирия, где мир сложный соседствует с логичным, материальным с идеальным, Набоков развивает эстетический потенциал метода «фантастического реализма», основные принципы которого сформулировал Ф.М. Достоевский.

Главный герой, который стоит на границе бытового, реального мира и иррационального, сложного, выпадает не из романа, а из координации этого романа. Именно этот главный герой осуществляет переходы из одних координат в другие в романном пространстве.

Более всего Лужина привлекает поиск таинственных узоров бытия. Так, в любимых детских книгах юного Лужина привлекает, в первую очередь, «привильно и безжалостно развивающийся узор». Лужин очаровывается искусством фокусника, но те сложные приспособления, которые описаны в пособии для начинающих магов, раздражают его, ибо «тайна, к которой он стремился, была простота, гармоническая простота, поражающая пуще самой сложной магии» [4, с. 322]. Подобную магическую простоту композиционной гармонии Лужин находит в шахматах.

Узоры и симметрию Лужин ищет и в реальной жизни, и сеть повторов, заметных при перечитывании романа, опутывает Лужина всё плотнее. Тетя знакомит Лужина с шахматами, и мальчик в порыве необъяснимой нежности целует ей руку – отец, странно веселый, возвращается из Петербурга на дачу и «легализирует» шахматную страсть Лужина; отец во время семейной ссоры выгоняет сына из комнаты, чтобы поговорить с любовницей (тетей Лужина) наедине, и громко хлопает дверью – будущая жена Лужина с громким щелчком захлопывает сумку и отодвигает её от любопытного шахматиста; он роняет вещи одну за другой, она подает – и с тех пор он начинает тайком следить, не уронит ли она что-то, «как будто стараясь восстановить какую-то тайную симметрию» (с. 355). С одной стороны, Лужин в конце романа, подобно Мартыну, герою набоковского «Подвига», растворяется в небытии, оставляя полную комнату людей, выкрикивающих его имя, но с другой стороны, восстанавливает равновесие, соединяет узоры бытия – маленький Лужин, переживающий из-за утраты имени и влезавший в окно семейной усадьбы, и взрослый Лужин, загнанный в угол шахматной доски, выбрасывающийся в узкое окно туалетной комнаты – за край, в клетчатую шахматную бездну.

Подобный узор, когда двуплановость бытия обнажает симметричные складки, между которыми поблескивает вечность, во всей полноте предстает в жемчужине русского периода – романе «Дар». Здесь отсутствует та однозначность, с которой мир «Защиты Лужина» делится на мир осязаемый и мир духовный. В «Даре» мешаются сразу несколько плоскостей, и интерпретация еще более усложняется повествовательными наслоениями, а также сосуществованием различных по жанру текстов внутри одного произведения. В упомянутом виде две реальности, которые преломляются в «Даре» и становятся поводом для главного экзистенциального конфликта, можно обозначить по названию известной набоковской лекции – искусство литературы и здравый смысл.

Многочисленные вставные тексты, пародии на различные стили существующих и вымышленных писателей, воспринимаемые с точки зрения читателя романа, обеспечивают многоуровневое восприятие действительности под разными углами зрения. Таким образом, можно сказать, что основной темой этого романа является столкновение двух миров, двух реальностей. Всё это связано с двоемирием художественного произведения. Миры соседствуют друг с другом и создают особое понимание авторской реальности.

Библиографический список

1. Анастасьев Н. Феномен В. Набокова. Москва, 1992.
2. Виктор Ерофеев. В поисках потерянного рая (Русский метароман В. Набокова). Available at: http://samlib.ru/v/victor_v_e/v_poiskax_raya.shtml
3. Михайлов О.Н. Вл. Вл. Набоков. Литература в школе. 1991; 3 (май – июль): 42 – 53.
4. Набоков В. Избранное. Книга для учителя и ученика. Москва: Олимп. 1997.
5. Набоков В. Защита Лукина. (Предисловие к американскому изданию). Available at: http://indbooks.in/mirror7.ru/?page_id=244910
6. Набоков В.В. Собрание сочинений американского периода: в 5-ти томах. Санкт-Петербург: Симпозиум. 2008; Т. 2.
7. Антология «Набоков: pro et contra». Available at: <https://www.twirpx.com/file/834499/>
8. Мулярчик А.С. Постигая Набокова. Набоков В. Романы. Москва: Современник, 1990: 5 – 18.

References

1. Anastas'ev N. Fenomen V. Nabokova. Moskva, 1992.
2. Viktor Erofeev. V poiskah poteryannogo raya (Russkij metaroman V. Nabokova). Available at: http://samlib.ru/v/victor_v_e/v_poiskax_raya.shtml
3. Mihajlov O.N. Vl. Vl. Nabokov. Literatura v shkole. 1991; 3 (maj – iyul'): 42 – 53.
4. Nabokov V. Izbrannoe. Kniga dlya uchitelya i uchenika. Moskva: Olimp. 1997.
5. Nabokov V. Zashchita Luzhina. (Predislovie k amerikanskomu izdaniyu). Available at: http://indbooks.in/mirror7.ru/?page_id=244910
6. Nabokov V.V. Sbranie sochinenij amerikanskogo perioda: v 5-ti tomah. Sankt-Peterburg: Simpozium. 2008; T. 2.
7. Antologiya «Nabokov: pro et contra». Available at: <https://www.twirpx.com/file/834499/>
8. Mulyarchik A.S. Postigaya Nabokova. Nabokov V. Romany. Moskva: Sovremennik, 1990: 5 – 18.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 821.161.1

Kuksa P.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, Ryazan Guards Higher Airborne Command School (Ryazan, Russia), E-mail: polina-t@inbox.ru

SOUND IMAGE AS AN IMPORTANT SEGMENT EMOTIONALLY SENSITIVE WORLD IN THE NOVEL “THE QUIET DON” BY M.A. SHOLOKHOV. The article discusses the meaning and function of the sound part in the novel “The Quiet Don” by M.A. Sholokhov. The basic sound images, sound details, symbols are presented. The phenomenon of sounding in the structure of the novel is investigated on the example of peaceful and battle scenes; scenes from the novel are given illustration in the important place of sound details in the distinction between peace and war. Particular attention is paid to the image of “silence”, created in some of the most dramatic and intense episodes of the work. The sound image in the Sholokhov world is considered as a component of a complex syncretic image, as well as a conceptually significant artistic detail. The illustrative examples demonstrate that the sound images in the indivisible structure of each episode of the work convey the emotional state of the characters. The conclusion is made about the symbolic meaning of the sound parts of “The Quiet Don”.

Key words: artistic detail, sound detail, sound image, art system, artistic stereoscopy, novel by M.A. Sholokhov.

П.В. Кукса, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, г. Рязань, E-mail: polina-t@inbox.ru

ЗВУКООБРАЗ КАК ВАЖНЫЙ СЕГМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО МИРА РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»

В настоящей статье рассмотрены значение и функции звуковой детали на страницах романа М.А. Шолохова «Тихий Дон». Представлены основные звукообразы, звуковые детали-символы. Феномен звучания в структуре романа исследован на примере мирных и батальных сцен, приведены сцены из романа, иллюстрирующие важное место звуковых деталей в разграничении мира и войны. Особое внимание уделено образу «тишины», «безмолвию», созданному в отдельных самых драматических и напряженных эпизодах произведения. Звукообраз в шолоховском мире рассматривается как компонент сложного синкретического образа, так и как концептуально значимая художественная деталь. На наглядных примерах продемонстрировано, что звукообразы в неделимой структуре каждого эпизода произведения передают душевное состояние персонажей. Делается вывод о символическом значении звуковых деталей «Тихого Дона».

Ключевые слова: художественная деталь, звуковая деталь, звукообраз, художественная система, художественная стереоскопия, роман М.А. Шолохова.

Значение звуковых образов в структуре повествования художественного произведения, на наш взгляд, в современном литературоведении оценено недостаточно, в то время как «звучащие» детали на страницах отдельных произведений художественной литературы приобретают поистине колоссальное значение. Подобные образы в ткани произведения могут играть как роль одной из многочисленных подробностей глубокого синкретического образа, так и выполнять функцию психологической детали.

В современной филологии звук как феномен окружающей действительности рассматривается в различных аспектах. Специальным объектом исследования лингвистики становятся целые классы слов с семантикой звучания. Научный труд Н.М. Мишанкиной посвящён истории, прочтению и трактовке метафорической терминологии, репрезентирующей звучание «как единую когнитивную модель феномена звучания русской языковой картины мира» [1, с. 5].

Исследователи литературы также в некоторой степени изучают феномен звучания, называя его звукообразом. Мастера художественного слова используют звукопись, звуковую образность в своих произведениях в качестве средства художественной изобразительности.

Звукообразы как значимые звенья художественной системы литературного произведения могут содержать в себе философское, мифологическое, психологическое и эстетическое наполнение.

В романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» звукообразы представлены достаточно широко. Многочисленные звуки живой и неживой природы управляют душевным состоянием персонажей.

Вместе с тем следует отметить, что звукообраз в художественном мире произведения М.А. Шолохова может являться как компонентом сложного синкретического образа, так и выступать и являть собой концептуально ценную психологическую деталь.

Ничего не происходит в мире персонажей «Тихого Дона» вне звуков. Даже тишина, безмолвие у Шолохова – сегмент сферы звучания, но своеобразного, включающего в себя целую полифонию акустических явлений окружающей действительности. Разнообразие звуков в мире персонажей «Тихого Дона» поистине потрясает.

Исследуя функционирование звукообраза на страницах произведения М.А. Шолохова, мы вслед за современными учёными понимаем его в качестве художественного образа, фиксирующего всевозможные звуковые явления – важные компоненты художественного целого романа. Термины «звукообраз» и «звуковая деталь» в настоящей статье используются как полноправные синонимы.

Шумовое оформление в романе является органичной составляющей структуры многочисленных батальных сцен. Визг пуль и казачьих шашек, грохот взрывов, стоны и крики раненых, булькающие хрипы и громкое дрожание земли достоверно передают драматическую симфонию войны.

В структуру батальных эпизодов «Тихого Дона» причудливо и очень точно проникают другие, абсолютно мирные звукообразы. Сцены, содержащие описание природы, щедро наполнены писателем пением птиц, жужжанием и стрекотом насекомых, шелестом ветра, плесканием донских волн, грохотом гроз, шумом дождей. Природа в мире «Тихого Дона» – полноправное, если не главное действующее лицо, живущее своей загадочной жизнью, на фоне которой особенно живо и глубоко видны человеческие трагедии.

Писатель достаточно часто включает звуковые детали в самые напряжённые сцены своего произведения. Наиболее показателен в этом смысле, на наш

взгляд, эпизод, повествующий об убийстве жены-турчанки Прокофия Мелехова хуторянами:

«Полчанин Прокофия, намотав на руку волосы турчанки, другой рукой зажимая рот её, распяленный в крике, бегом протаскивал её через сени и кинул под ноги толпе. Тонкий вскрик просверлил ревущие голоса.

Прокофий раскидал шестерых казаков и, вломившись в горницу, сорвал со стены шашку. Давя друг друга, казаки шарахнулись из сенцев, кружа над головой мерцающую, взвизгивающую шашку, Прокофий сбегал с крыльца. Толпа дрогнула и рассыпалась по двору» [2, с. 11 – 12].

«Тонкий вскрик» невинной жертвы казачьих предрассудков «просверлил ревущие голоса» потерявшей разум и человеческий облик толпы. Жертва «тонко вскрикивает», в то время как её мучители «режут», становясь озверевшей массой. Этот поистине трагический эпизод сопровождается образная деталь-параллель «взвизгивание» шашки Прокофия, которой он пытается защитить любимую от вчерашних товарищей. Представленные в этом отрывке звукообразы крайне точно передают трагизм происходящего и авторское отношение к нему.

Значимую роль в изображении внутреннего действия «Тихого Дона», в раскрытии душевного состояния персонажей романа играет образ тишины. В произведении М.А. Шолохова «образ тишины многофункционален, проявляет авторскую философскую концепцию» [3, с. 53].

Звукообраз безмолвия приобретает огромное значение в сцене свидания Григория Мелехова с Аксиньей, на котором казак сообщает возлюбленной о женитьбе на Наталье Коршуновой.

«Прислушалась: тишина до звона в ушах. Где-то сверху одиноко гудит шмель. Полые, в щетинистом пушке будылья подсолнечников молча сосут землю.

С полчаса сидела, мучаясь сомнением – придёт или нет, хотела уж идти, привстала, поправляя под платком волосы, – в это время тягуче закрипели дверцы. Шаги.

- Аксютка!
- Сюда иди...
- Ага, пришла.

Шелестя листьями, подошел Григорий, сел рядом. Помолчали...» [2, с. 78].

Тяжелые минуты ожидания возлюбленного сопровождаются тяжелой тишиной, «тишиной до звона в ушах. Исследователи неоднократно упоминают о неслучайном в эпизоде образе подсолнухов, которые «молча сосут землю». Соседство Аксиньи во время тягостного ожидания Григория именно с подсолнечником достаточно символично.

Данное растение традиционно является символом рабского поклонения, неотступного следования за солнцем. На поверхности лежит предположение о том, что данное свойство подсолнечника распространяется на образ Аксиньи, соседствующей с ним. Героиня слепо служит своему солнцу – Мелехову, рабыни готова следовать за ним повсюду, не думая о себе. В то же время положение героини также эфемерно, ненадежно и действительно меняется в один миг. Ввиду вышесказанного становится совершенно логично «молчание» героини вслед за «молчанием» подсолнечников.

Однако в рассматриваемый эпизод все же влетают и другие звуковые детали. Мучительную для героини тишину прекращают слабые звуки-символы. «Одинокое» гудение шмеля перекликается с состоянием одиночества Аксиньи. Другие звукообразы этой сцены («тягучий скрип» калитки, звуки долгожданных шагов, шелест травы) дополняют картину происходящего, участвуя в создании целостной картины внутреннего сюжета произведения Шолохова. Каждая звуковая деталь (от «тишины до звона в ушах» до «шелеста листьев») символична, каждая занимает свою нишу в органичной структуре эпизода, полного психологического напряжения. Звукообразы решают задачу передачи душевного состояния Аксиньи в мучительные минуты ожидания Григория.

На противостоянии звучания и безмолвия усиливается напряжение романного действия. В качестве иллюстрации контрастности звука и тишины в «Тихом Доне» традиционно приводится сцена убийства Ивана Алексеевича Котлярова кумой Дарьей. На протяжении всего эпизода четко прослеживается динамика звукообразов.

«Полную, туго натянутую тишину», «недоброе затишное молчание» сменяют «истерические бабьи всхлипы, крик и голошень по мертвому «дурным голосом».

«– Расскажи-ка, родненький куманек, как ты кума своего... моего мужа... – Дарья задыхнулась, схватилась руками за грудь. Ей не хватало голоса.

Стояла полная, туго натянутая тишина, и в этом недобром затишном молчании даже в самых дальних рядах слышали, как Дарья чуть внятно докончила вопрос:

- ..как ты мужа моего, Петра Пантелеевича, убивал-казнил?
- Нет, кума, не казил я его!

– Как же не казил? – еще выше поднялся Дарьин стонущий голос. – Ить вы же с Мишкой Кошевым казаков убивали? Вы?» [4, с. 354].

Завершается сцена трагически: «звук выстрела оглушил» толпу – Дарья лишает жизни кума.

И дальше: «И снова, накаляя и без того накаленную атмосферу, раздались истерические бабьи всхлипы, крик и голошень по мертвому «дурным голосом»...» [4, с. 354].

Звук ружья героини стал своего рода сигналом к действию, если не призывом к убийству. До выстрела Аксиньи никто как будто не решался поразить своего «врага».

«После выстрела, послужившего как бы сигналом, казаки, допрашивавшие пленных, начали их избивать. Те кинулись врассыпную. Винтовые выстрелы, перемежаясь с криками, прощелкали сухо и коротко...» [4, с. 357].

Отголосок выстрела героини Шолохова становится своего рода сигналом к массовому убийству пленных. Продолжительный период времени никто из будущих убийц не решался первым ударить по «врагу». Поддавшись всеобщему безумию, Дарья, не до конца осознавая совершаемое, произвела фатальный выстрел.

Вместе с выстрелом героини случилось то, чего так боялась и в то же время жаждала потерявшая разум толпа. Ужасный, пугающий и долгожданный звук сделал своё дело.

Следом за первым – роковым – бесчисленные выстрелы «прощелкали сухо и коротко». Именно «сухо и коротко»: в отличие от первого (страшного неожиданного и ожидаемого одновременно) выстрела героини, остальные прозвучали как что-то обыкновенное, не вызывающее ни удивления, ни страха.

Особый интерес в плане функционирования использования психологических звукообразов в романе Шолохова вызывает эпизод, в котором отражена реакция Пантелея Прокофьевича на известие о связи Григория с замужней Аксиньей.

«Старик разошелся не на шутку: поднес раз жене, опрокинул столик со швейной машиной и, навовавшись, вылетел на баз. Не успел Григорий скинуть рубаху с разорванным в драке рукавом, как дверь крепко хлястнула и на пороге вновь тучей буревой укрепился Пантелей Прокофьевич...

– Женю! На дурочке женю!.. – Хлопнул дверь, по крыльцу протарахтели шаги и стихли» [2, с. 55].

Хотя отец Григория пришел к соседке с намерением пристыдить соседку и отвадить её от сына, однако именно ему пришлось почувствовать себя пристыженным и «отступать к выходу».

Героиня, смущаясь только в начале явления к ней Мелехова-старшего, в течение сцены переходит в наступление. Аксинья, «задыхаясь, выкрикивала, бесновалась». Спасаясь от уверенного натиска и откровенных и непристойных выражений женщины, Пантелею Прокофьевичу пришлось «чиклять к дому», «булькать себе в бороду».

Чувства Аксиньи до такой степени велики, что даже отец её возлюбленного, глубоко убежденный в своей правоте и её вине, не осмеливается ей противоречить.

Звуковое сопровождение гневного монолога разошедшейся не на шутку героини в рассматриваемом эпизоде максимально экспрессивно. Отец Григория, отступая перед мощным напором соседки, способен только «чиклять» и «булькать». Неслучайно использование писателем именно в данной сцене диалектно-просторечных звукоименований: к происходящему они придает оттенок своего рода комизма.

Пожолая ситуация складывается и у Мелеховых дома. Григорий, в отличие от его возлюбленной, гораздо менее эмоционально воспринимает атаку отца, обвиняющего сына в связи с Аксиньей.

В то же время писатель демонстрирует, что, несмотря на агрессивное поведение Мелехова-старшего по отношению к сыну и обещание женить «на дурочке», Григорий при наружном согласии не повинует.

Пантелей Прокофьевич понимает, что ему не достигнуть своей цели. Достаточно красочно говорят об этом отдельные звуковые детали: «дверь крепко хлястнула»; «протарахтели шаги и стихли». Именно «протарахтели», как какой-то бесполезный, навязчивый звук. Важно и окончание фразы «...и стихли». По аналогии с «бесполезностью» шагов, которые «тарахтят и стихают», очевидна бесполезность решения Мелехова-старшего о женитьбе сына на Наталье Коршуновой с целью избавления возлюбленных от взаимного чувства. Первоначальный интерес, который позже на смотрах возникнет у жениха к невесте, «стихнет» так же быстро, как шаги разбушевавшегося отца.

Вызывают интерес также следующие звуковые подробности: «глухо сапнул», вырвал костыль «и – хряп». Упомянутые звукообразы указывают на тщетность вторжения Пантелея Прокофьевича в отношения сына и Аксиньи.

В заключение подчеркнём значимость «звучащих» деталей в воссоздании Шолоховым батальных и мирных сцен «Тихого Дона» для поэтики произведения.

Произведение Шолохова изобилует символическими звукообразами, полифонией. В действие романа вливается многозвучие. Даже абсолютное безмолвие у писателя – это тоже особый значимый звукообраз.

Мелодичные, резкие звуки, едва уловимые звуки и даже безмолвие в романе М.А. Шолохова влияют на состояние человека и создают определенную атмосферу произведения.

Звучащая область мирной жизни и войны крайне важна для поэтики «Тихого Дона». Звуковой сегмент наряду с другими сегментами (визуальным, одоративным, осязательными вкусовым) предметно-чувственной сферы романного действия способствует созданию эффекта «художественной стереоскопии» «Тихого Дона».

Звуковая составляющая предметно-чувственного мира романа Шолохова играет важную роль в эмоционально-ценностной системе писателя. Многообразие звуковых образов-ощущений наполняет сознание героев произведения пониманием целостности земного существования, несет в себе значимую психологическую и философскую нагрузку.

Библиографический список

1. Мишанкина Н.А. *Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2002.
2. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1965; Т. 2.
3. Косинова Н.В. Природные образы в романе «Тихий Дон» М.А. Шолоховские чтения. Под редакцией Ю.Г. Круглова. Москва, 2007: 49 – 55.
4. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1966; Т. 4.

References

1. Mishankina N.A. *Fenomen zvuchaniya v interpretacii russkoj yazykovoj metafori*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2002.
2. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1965; T. 2.
3. Kosinova N.V. *Prirodnye obrazy v romane «Tihij Don» M.A. Sholohovskie chteniya*. Pod redakciej Yu.G. Kruglova. Moskva, 2007: 49 – 55.
4. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1966; T. 4.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 821.161.1

Kuksa P.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, Ryazan Guards Higher Airborne Command School (Ryazan, Russia), E-mail: polina-t@inbox.ru*

DETAILS OF SUBJECT-SENSOR IMAGE SPHERE IN THE NOVEL “THE QUIET DON” BY M.A. SHOLOKHOV. The article addresses the issue of the phenomenon of artistic detail, the uniqueness of artistic detail in the structure of the novel by Sholokhov. The idea of the multidimensionality of recreating the emotional and sensual wealth of the world and man in the work is substantiated. The sphere of artistic detail, ideological and aesthetic functions of the microimage in the structure of the novel are analyzed. Examples of Sholokhov's methods of transmitting the inner world of their characters through the prism of the objective world and the field of artistic detail of sensations are given. The theme of the dominance of the components of the subject-sensual world of the novel is touched upon. Special attention is paid to a concept of synesthesia and its place in the poetics of M.A. Sholokhov. The work has an interdisciplinary character, written at the junction of two sciences: literature and psychology. First of all, the article will be of interest to experts in the field of Sholokhov Studies.

Key words: artistic detail, micro image, synesthesia, syncretism, intersensory association, sensation, perception.

П.В. Кукса, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, г. Рязань, E-mail: polina-t@inbox.ru

ДЕТАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-СЕНСОРНОЙ ОБРАЗНОСТИ В РОМАНЕ М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»

В данной статье затрагивается вопрос о феномене художественной детали, о своеобразии художественной детали в структуре повествования романа Михаила Александровича Шолохова «Тихий Дон». Обосновывается идея о многоаспектности воссоздания эмоционально-чувственного богатства мира и человека в произведении. Анализируется сфера художественной детали, идейно-эстетические функции микрообраза в структуре романа. Приводятся примеры шолоховских приёмов передачи внутреннего мира своих персонажей сквозь призму предметного мира и область художественной детализации ощущений. Затрагивается тема доминирования компонентов предметно-чувственного мира романа. Особое внимание уделено понятию синестетизма и его месту в поэтике М.А. Шолохова. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке двух наук: литературоведения и психологии. В первую очередь, статья будет интересна специалистам в области шолоховедения.

Ключевые слова: художественная деталь, микрообраз, синестетизм, синкретизм, межчувственная ассоциация, ощущение, восприятие.

В современном литературоведении существует мнение, что не может быть однозначного понимания произведения художественной литературы, поскольку возможны многообразные интерпретации, что каждая эпоха и даже каждый отдельный читатель может трактовать одно и то же художественное произведение по-своему.

Пристальное внимание к деталям и подробностям непереносимое условие глубокого осмысления идейного замысла мастера художественного слова, постижения его мыслей, чувств, переживаний и настроений. В подлинном произведении не может быть абсолютно случайных, ничего не означающих мелочей. Каждая деталь писателем продумана, определена на свое место, имеет смысл и ценность.

Деталь как изобразительное средство и значимая составляющая творчества играет громадную роль в формировании художественного произведения, русской литературы XX века в том числе. Ввиду вышесказанного становится очевидной актуальность осмысления феномена «художественная деталь» в литературоведческих исследованиях и необходимость дальнейшей разработки настоящей проблемы.

Большого внимания, по нашему мнению, в данном аспекте заслуживает область художественной детализации в романе-эпопее Михаила Александровича Шолохова «Тихий Дон».

В последнее время значительно повысился интерес, как литературоведов, так и обычных читателей к фигуре и творчеству М.А. Шолохова. Жизненный путь и творчество писателя активно изучаются современной филологической наукой.

Научная база шолоховедения заложена еще в исследованиях второй половины XX века, принадлежащих таким видным литературоведам, как Ф.Г. Бирюков, А.Ф. Бритиков, В.В. Гура, К.И. Прийма, Л.Г. Якименко. Современный пласт исследований в области творчества М.А. Шолохова представлен трудами В.О. Осипова, В.В. Петелина, Н.Д. Котовичиной, Ю.Г. Круглова, Г.С. Ермолаева, С.Н. Семанова, С.Г. Семенов, В.А. Чалмаева и других исследователей литературы. В то же время, по абсолютно справедливому утверждению В.В. Гуры, «Тихий Дон» Шолохова – произведение емкое, многозначное. Роман Шолохова даёт его толкователям большой простор» [1, с. 3].

Шолоховедцами основательно изучены и проанализированы вопросы развития творческого наследия писателя, идейно-художественное своеобразие его творчества.

Основательно исследованы основные темы, идеи и образы произведений М.А. Шолохова. Детально проанализировано творчество писателя с точки зрения литературных влияний и преемственности.

Всё вышесказанное в очередной раз доказывает глубокую заинтересованность исследователей литературы к личности и творчеству М.А. Шолохова.

Многогранность романа «Тихий Дон» подталкивает к обнаружению новейших научных изысканий основ уникального мастерства непревзойденного художника слова.

Вместе с тем в творческом наследии М.А. Шолохова, безусловно, имеются грани, не в полной мере освоенные литературоведами. К числу таких аспектов относится сфера художественной детали, идейно-эстетические функции микрообраза в структуре романа.

Своеобразие художественной детали на страницах романа «Тихий Дон» восхищает читателей на протяжении всей истории существования произведения.

Писатель был убеждён, что важная задача его в процессе работы над этим произведением состояла в том, чтобы «суметь обобщить и переработать, отобрать наиболее значительное» в жизненном материале так, «чтобы каждый эпизод и каждая деталь несли свою нагрузку» [2, с. 3].

Образно и красочно о неповторимом искусстве детализации образа Шолоховым высказывается С.Г. Семенова: «Писателю присуще особое микрозрение виртуозная фиксация таких мельчайших внешних черт и деталей, какая возможна только для долгого, прилежного, гениально-зоркого наблюдателя» [3, с. 94].

М.А. Шолохов использует огромное количество точных деталей психологической, речевой, портретной характеристики персонажей, деталей пейзажа.

Приёмы передачи автором читателю внутреннего мира своих персонажей проявляются сквозь призму предметного мира и область художественной детализации.

Область художественной детализации в «Тихом Доне» многогранна и не изучена в полной мере. В каждом эпизоде произведения можно наблюдать не-

повторимое сочетание деталей, эффект художественной стереоскопии – один из важнейших стилистических моментов творчества писателя. В связи с выше-сказанным заметим, что синестетизм поэтики Шолохова взаимосвязан со своеобразием его картины мира, её эмоционально-предметной реализацией во всем многообразии деталей-символов.

Шолоховские персонажи воспринимают окружающее всеми органами чувств, что и способствует созданию эффекта художественной стереоскопии и синестезии в «Тихом Доне». В результате анализа психологизированных эпизодов произведения можно прийти к выводу об уникальной шолоховской градации ощущений в эмоционально-ценностной структуре романа.

Вопрос о том, какое свойство предмета наиболее значимо для его оценки остается спорным в современной науке. Значение отдельных видов ощущений во внутренней жизни неодинаково. Ощущения представляют собой своего рода базу для формирования образов, представлений, эмоций. В то же время в различных ситуациях сходные или одинаковые обонятельные, вкусовые, тактильные и визуальные ощущения воспринимаются по-разному.

Благодаря органам чувств человек способен воспринимать окружающий мир во всем многообразии его звуков, красок, запахов. Ощущение и восприятие – эти две категории являются чувственным отображением окружающего мира, независимо от субъективного представления о нем, путём воздействия объективной реальности на органы чувств.

Поэтике автора «Тихого Дона» присущи феномены восприятия и ощущения в равной степени. Персонажи Шолохова удивительно восприимчивы ко всякого рода чувственным сигналам извне. По этой причине образная картина мира в романе М.А. Шолохова значительно расширяется: «шолоховский мир и многоцветен, и многозвучен, и предельно полон сложных психологических движений» [4, с. 79].

Ощущения персонажей «Тихого Дона» в течение романного действия претерпевают разного рода изменения: они трансформируются, качественно преобразуются, интенсивность их проявления непостоянна. В процессе нашей работы над произведением М.А. Шолохова выяснилось, что восприятие персонажами окружающего мира в различные моменты романного действия в значительной степени зависит от характера и сиюминутного душевного состояния конкретного персонажа.

Шолоховский человек часто воспринимает реальность сквозь призму своих желаний, минуя объективное. Герои «Тихого Дона» во время сражений в землянках внезапно, остро и явственно ощущают запахи хлебов, куреней, скотиньего база.

В попытке обнаружить преобладающий сегмент предметно-чувственной сферы романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» мы не достигли положительного результата. Нам не удалось выявить однозначно доминирующий компонент предметно-сенсорной образности произведения. Как уже отмечалось выше, большинство образов в «Тихом Доне» даны писателем через объемное восприятие. Визуальный, одоративный, вкусовой, осязательный и слуховой виды ощущений переплетаются Шолоховым в единое целое – единый художественный образ, который мы вслед за современными исследователями в области шолоховедения называем синестетическим. «для Шолохова характерна синестезия – замена ощущений одного органа чувств другим», справедливо отмечает Н.Д. Котовчихина [5, с. 271]. В процессе синестезии в романе Шолохова происходит взаимопропонижение свойств компонентов чувственного восприятия, в результате которого качества видов ощущений взаимопереносятся (яркие звуки, тяжелые звуки, вкусовой запах, горький запах, сладко-тяжелый запах, давящая тишина и так далее).

В «Тихом Доне» межчувственные ассоциации представлены в основном запахо-вкусовыми проявлениями. «От слежавшихся в сундуках юбок, скрутков и шалек пахло нафталином и еще чем-то сладко-тяжелым, – так пахнут старушечьи затасканные канунницы» [кн. 1, ч. 1, п. 21, с. 101].

В романе пахнет и «перекишими хмелинами и пряной сухостью богородицыной травы» [6, с. 22]; и «преплю... пресной» [6, с. 24]; и «попынкой дорожной горечью» [6, с. 67]; и «кислиной овечьей шерстью» [6, с. 52]; и «кислым застоющимся, паутинным запахом нежилого помещения» [6, с. 122]; и «горьковатым плесневым душком нежили» [8, с. 47] и «сладковатым бабыным потом» [6, с. 59] и пр.

Однако встречаются и другие виды межчувственного взаимодействия. Персонажи «Тихого Дона» испытывают осязательно-запаховые ассоциации. На страницах романа пахнет «прелью сырой» [6, с. 24], «мокрыми от росы лопухами, влажной землей» [8, с. 35].

Особое внимание обратим на следующее описание. «Вода, растекаясь по зелено-замшелому, заплесневелому днищу корыта, устремилась в накаленный солнцем, пахнущий сырой древесиной угол» [7, с. 350]. В приведенном выше эпизоде наблюдается межчувственная ассоциация с использованием температурного («накаленного»), запахового («пахнущего») и тактильного («сырого») образов.

Отдельно встречаются примеры температурно-запаховых межсенсорных взаимодействий. «Пахнуло попынным теплым ветерком с юга» [6, с. 103]. И еще: «Григорий свернул набок шапку копы, вырыл яму. Слежалое сено ударило горячим запахом прели» [6, с. 34]. «Нежнейший, розовый по краям распух крохотного цветочка... источал тяжелый плотский запах нагретой солнцем земли» [8, с. 127].

Синкретичность чувственных образов в «Тихом Доне» проявляется в том, что зрительные образы сопровождаются дополнительными ощущениями (например, тепла-холода). «Где-то под курчавым табуном белых облачков сияла глубокая прохладная пастбищная синь, а над хутором над раскаленными железными крышами, над безлюдием пыльных улиц, над дворами с желтым выжженным сухом травой висел мертвый зной» [6, с. 77].

«Тепло и приятно ей было, когда черные Гришкины глаза ласкали её тяжело и иступленно» [6, с. 43].

В романе взаимодействуют также ощущения вкусовые, осязательные, запаховые и слуховые одновременно: «Потом Григорий три раза поцеловал влажные, безвкусные губы жены, в церкви угарно завоняло чадо с потушенных свечей, к выходу заголали выпиравшие в притвор люди» [6, с. 103]. И еще: «Из черной сважины сладко пахнет девичьем, теплым во сне телом и неведомым сладким запахом духов» [6, с. 122].

Встречаются в «Тихом Доне» и более двух взаимодействующих одновременно характеристик ощущений: осязательной, одоративной и вкусовой («мокрое тело, остро пахнущее горьким потом и солонцеватым запахом крови» [7, с. 347]; «... в займище пресно пахнет влажной травой, илом, сыростью» [8, с. 60]; «пресное дыхание согретого солнцем чернозема...» [8, с. 451].

Психологическая подробность в поэтике романного действия представляет собой концептуально важный микрообраз, заключающий в себе полифонию идейно-художественных значений и ценностей «Тихого Дона».

Художественная деталь у М.А. Шолохова является также способом авторской оценки сюжетного движения и полноправным структурной составляющей эстетического целого. Автор, не выражая прямо свое мнение относительно конкретного персонажа или события, опосредованно, включая в эпизод емкие и точные детали и подробности, сообщает читателю свои ощущения от происходящего на страницах произведения.

Новация писателя заключается в способах включения микрообразов в поэтическую ткань произведения. Шолохов использует детали как предзнаменование, повтор, антитезы, лейтмотивы, параллелизацию, градацию.

Области символической детализации обусловлена менталитетом казачьего сословия, натурой казака как воина и хлебопашца, его тесной, неразрывной связью с природой. В связи с этим становится абсолютно объяснимым оригинальное звучание со страниц романа уникальных по своей эстетической и психологической мощи зооморфных и фитоморфных деталей-характеристик в образах персонажей «Тихого Дона».

Важнейшее значение в поэтике романного психологизма имеет область подознавательного. Причины поступков героев Шолохова обычно носят импульсивно-инстинктивный характер. При этом громадное значение приобретают невербальные – мимико-жестовые и подтекстовые детали и подробности.

Синестетизм художественной ткани «Тихого Дона» тесным образом связан с особенностями картины мира автора произведения, её эмоционально-предметным складом, реализуемым в изобилии ярчайших деталей-образов. Во многих сценах произведения создается поразительный «ансамбль деталей».

Градация ощущений, создаваемая с помощью деталей, составляет значимый сегмент чувственно-ценностной системы «Тихого Дона». Типы ощущений в картине мира писателя несут в разных эпизодах не только образную, но и психологическую нагрузку с элементами подтекста.

Самый объемный – одоративный – компонент предметно-чувственного мира романа включает «запаховые» детали в качестве символов войны и мирного казачьего уклада, «персональной зоны», их интимных взаимоотношений.

Вкусовой сегмент зачастую сообщает нам о внутренних переживаниях персонажа, им самим не осознаваемых до конца. В связи с вышесказанным отметим главную функцию детали в романе М.А. Шолохова – знаково-символическую.

Мир романа «Тихий Дон» богат на эмоционально-чувственные проявления, которые зачастую переплетаются в причудливые межчувственные ассоциации. Изучение области функционирования художественной детали в произведении М.А. Шолохова не представляется возможным без пристального внимания к отдельным компонентам его поэтики в структуре полиаспектного сенсорного восприятия мира персонажами романа и писателем.

Область функционирования художественной детали в произведении М.А. Шолохова являет собой удивительный эстетический феномен, ярко демонстрирующий уникальность своеобразного авторского стиля и картины мира писателя.

Библиографический список

1. Гура В.В. *Как создавался «Тихий Дон»*. Москва, 1989.
2. Кетлинская В. Михаил Шолохов. *Комсомольская правда*. 1934; 17 августа; № 191: 3.
3. Семенова С.Г. *Мир прозы Михаила Шолохова: От поэтики к миропониманию*. Москва, 2005.
4. Чалмаев В.А. *Шолохов в жизни и творчестве*. Москва, 2004.
5. Котовчихина Н.Д. Слово гения – язык народа. *Наш современник*. 2005; 12: 269 – 272.

6. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1965; Т. 2.
7. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1966; Т. 4.
8. Шолохов М.А. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва, 1966; Т. 5.

References

1. Gura V.V. *Kak sozdavalsya «Tihij Don»*. Moskva, 1989.
2. Ketlinskaya V. Mikhail Sholohov. *Komsomol'skaya pravda*. 1934; 17 avgusta; № 191: 3.
3. Semenova S.G. *Mir prozy Mihaila Sholohova: Ot po'etiki k miroponimaniyu*. Moskva, 2005.
4. Chalmayev V.A. *Sholohov v zhizni i tvorchestve*. Moskva, 2004.
5. Kotovchihina N.D. Slovo geniya – yazyk naroda. *Nash sovremennik*. 2005; 12: 269 – 272.
6. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1965; T. 2.
7. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1966; T. 4.
8. Sholohov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva, 1966; T. 5.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 821(470.67) /UDC 821 (470/67)

Kurbanov M.M., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Taho-Godi Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogics (Makhachkala, Russia),
E-mail: kurbanov55@list.ru

“THE BLOODSTAINED NOTEBOOK” OF A POET AND A WARRIOR BAGAUTDIN MITAROV. The article is dedicated to a study of the front poetry of the Tabasaran poet Bagautdin Mitarovich Mitarov, who died near Vinnitsa in 1944. The researcher uses a historical and analytical methods. The researcher makes a conclusion that the pathetic front-line poetry of B. Mitarov is permeated with the pathos of high patriotism of Soviet soldiers and officers, unprecedented philanthropy, psychological compassion for the dead fellow soldiers, love for the motherland and hatred to the Nazi, who brought the Soviet people so much grief and misfortune. His “poetry written in trenches” displays non-fiction pictures of monstrous days and nights, where youths sacrificed their lives to save the homeland. The front lyric poetry of the poet serves as a vivid example to follow in the educating younger generation in the spirit of love for the motherland.

Key words: fighters, fate, trenches, heroes, fellow soldiers, friends, villagers, loving, warfare.

М.М. Курбанов, д-р филол. наук, проф., Дагестанский НИИ педагогики им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: kurbanov55@list.ru

«ОКРОВАВЛЕННАЯ ТЕТРАДЬ» ПОЭТА И ВОИНА БАГАУТДИНА МИТАРОВА

Статья посвящается изучению фронтовой поэзии табасаранского поэта Багаутдина Митаровича Митарова, погибшего под Винницей в 1944 г. Метод исследования: историко-аналитический. Материалы: фронтовые стихи поэта. Выводы: патетическая фронтовая поэзия Б. Митарова пронизана пафосом высокого патриотизма советских солдат и офицеров, беспримерного человеколюбия, психологического сострадания по поводу погибших однополчан, любовью к Родине и ненавистью к фашистам, принесшим советским людям столько горя и бед. Его «окопная поэзия» отображает невыдуманные картины чудовищных дней и ночей, где молодые юноши жертвовали своими жизнями ради спасения Отчизны. Фронтовая лирика поэта-воина служит ярким примером для подражания в деле воспитания молодого поколения в духе любви к Родине.

Ключевые слова: бойцы, судьба, окопы, герои, однополчане, друзья, сельчане, любящий, война.

Один из основоположников табасаранской советской литературы, талантливый поэт-самородок, просветитель, отважный воин Багаутдин Митаров прожил всего тридцать два года. Однако он оставил потомкам яркие произведения, которые и теперь воспитывают поколения в духе патриотизма, любви к людям и отчуждению к врагу. В 30-ые годы XX века начинающие писатели, в том числе и Багаутдин Митаров, создавали первые учебники по табасаранскому языку и хрестоматии по литературе, куда поэт включил как свои стихи, так и весьма удачные свои переводы произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, И.А. Крылова, С. Маршака, Н. Ганджеви, А. Фадеева, Г. Цадасы, С. Стальского и других. Он также переводил много политической литературы на родной язык и публиковал их в газете «Красный Табасаран», впервые подготовил хрестоматию «Книгу для чтения» и первую антологию табасаранской поэзии «Ц1ийи кукйир» («Новые цветы»), опубликованную в 1941 году. В этот сборник, к сожалению, не вошли стихи «врагов народа», талантливых поэтов Абулмуслима Джафарова и Х.Г.-К. Ханмагомедова, репрессированных в 1937 г. В 1953 году они оба были реабилитированы, но вернулся домой из ГУЛАГа больным только А. Джафаров, а Х.Г.-К. Ханмагомедов, талантливый инженер, бывший народный комиссар местной промышленности Дагестана, умер от чахотки где-то на севере Коми АССР в 1943 году.

Цель статьи – ознакомить любителей творчества Багаутдина Митарова с новыми сведениями из жизни поэта, сыгравшими определенную роль в его деятельности, а также с яркими страницами фронтовых зарисовок талантливого стихотворца. Метод исследования – историко-аналитический.

Как отмечалось в газете «Уьру Табасаран» («Красный Табасаран»), Б. Митаров в начале тридцатых годов прошлого века как сельского секретаря комсомола решением Хивского районного комитета ВКП(б) был определен комиссаром «Санкультштурма» по всему Табасарану. Перед ним и его единомышленниками стояла задача – посадить старшее поколение горцев за парты, чтобы они научились читать и писать на «латинице». Грамотная молодежь добровольно, без всяких зарплат со стороны государства, долгими вечерами при керосиновых лампах обучала стариков и старух читать и писать по буквам. Молодые «безусые учителя», научившиеся грамоте в рабфаке г. Дербента, работали со стариками и старухами с большим энтузиазмом.

Воодушевленный достижениями советской власти в деле просвещения населения горного края Б. Митаров публикует свое первое патетическое стихотворение «Ленин» в газете «Красный Табасаран», напоминающее наивное

олическое посвящение. Со временем молодой поэт становится рупором новой жизни, агитатором и пропагандистом советской власти, просветителем и организатором культурных преобразований на селе. Согласно устоявшимся традициям стихотворчества тридцатых годов XX века, молодые поэты адресовали свои посвящения Октябрьской революции, Сталину, Ленину, социализму и коммунизму, колхозу и советской власти. Так появились новые стихи Багаутдина: «Бабан ч1ал» («Родной язык»), «Терг дап1ну кжун» («Надо уничтожить»), «Уьру эскер» («Красный воин»), «Колхозарин ц1ийи асул» («Новая основа колхозов») и другие.

Б. Митаров был не только певцом новых достижений советской власти. Он боролся против противников колхозов и советской власти на селе, жульничества, равнодушия к негативным явлениям в обществе. С острой сатирой молодой поэт писал в стихотворениях «Хьлпекьру бай» («Непослушный сын»), «Касибвал» («Бедность»), «Яв ульхь узу усал даршалза» («Я перед тобой не унижусь»), в поэмах «Кьур дуст» («Два друга»), «Ч1уру бит1» («Удав»), в преобразованной фольклорной назидательной сказке «Малла Пинхас», в реалистическом рассказе «Ушвурукар» («Девичник») и др. Постепенно молодой писатель переходил в своих сочинениях на злободневные сюжеты и темы о жизни современного его поколения.

В первые же дни Великой Отечественной войны комсомолец Б. Митаров приезжает в Махачкалинский военкомат и добровольно уезжает на фронт. После ускоренной подготовки в военном училище города Гори по пути на действующий фронт эшелон с поэтом попал под бомбежку, и контуженный он возвращается домой. Эти были самые тяжелые месяцы в жизни молодого воина, ведь он еще не успел воевать, а уже – инвалид. Ему было стыдно жить и работать в селе, когда все мужчины ушли на фронт. Иногда ему мерещилась война, штурмующие немецкие самолеты, поливающие свинцом раскученные вагоны военного эшелона. Сколько трупов молодых воинов, еще не успевших выстрелить в противника из своего автомата! Не раз он во сне переживал как наяву эту трагическую историю с атакованным эшелонном. Молодой воин спрашивал сам себя, почему у эшелона не было охраны, зениток? А немецкие штурмовики атаковали эшелон рано утром на рассвете, в самое неподходящее время для воинов, когда в «теплушках» спали уставшие молодые безоружные и необстрелянные солдаты... [1, с. 12].

Б. Митарова определяют директором Кандикской школы, но душа его была на фронте. Через год, когда здоровье его улучшилось, поэт снова идет в комиссариат с заявлением. Об этом он позже писал:

... Пусть тебя не страшит косою
В грозном зареве горизонт,
Я судьбе своей вызов бросаю –
Добровольцем иду на фронт [2, с. 279]

(Перевод Н. Гребнева)

С сентября 1943 по январь 1944 года Б. Митаров активно бился с врагами в составе Второго Украинского фронта. В декабре 1943 года его брат Муталиб получил бандероль – общую тетрадь с адресом – «Полевая почта – 9112 «в». В сопроводительном письме поэт писал: «Муталиб, я лежу в полевом госпитале. Пятно, что на тетради, – это кровь из раны, к счастью, рана небольшая, и я снова буду бить фашистов. Только об этом маме ни слова!». По словам Муталиба Митарова, в следующем письме Багаутдин писал, что «когда будет время, переписшет чернилами и пришлет вторую тетрадь стихов». Однако судьба «второй тетради» до сих пор не известна.

Высоким пафосом пронизаны фронтовые стихи поэта. По ним виден оптимистический настрой не только командного состава наступающих армий, но и рядовых бойцов, готовых жертвовать собой ради освобождения Родины и спасения своих родных и любимых. Любовью к советской Родине, Табасарану, сельчанам, любимой девушке, чью фотокарточку бережно хранил в грудном кармане гимнастерки, овеяны сочинения поэта из тетради с «кровавым пятном». Это поэма «Душман терг ап1урхъа» («Уничтожим врага»), стихи «Хабар тув ихъ дустариз» («Сообщите нашим друзьям»), «Ц1а кабхъна, дустар, вари дюнъайик» («Друзья, горит весь мир»), «Багышламиш уву ап1ин» («Прости меня»), «Гъалибвалин завар рахри» («Пусть гремят победные небеса») и другие. Стихотворение «Женгнан дустариз» («Друзьям по борьбе») пронизано боевым оптимизмом:

Намус, азадеал бадали,
Уьру пайдъыкк дийгъурхъа,
Зегъметчи абйир бадали,
Ихъ жанар фида ап1урхъа.

Ради свободы, ради чести,
Стоим под красным знаменем,
Ради отцов-тружеников,
Готовы жертвовать собой.

Ухъу шагърар, гъулариян
Ватан уьхъюз гъафидари,
Гуч1 адарди гъич сабдихъан
Уьхъорухъа Ватан багъри! [3, с. 93]

Мы из сел и городов,
Пришедшие Родину защищать,
Не боясь ничего и никого,
Отстоим Родину свою!

Страшные реалии войны, где на глазах гибнут сотни и тысячи молодых людей, поэт осмысливает в поэме «Душман терг ап1урхъа» («Уничтожим врага»), где все насыщено душевными нотками поэта. Герои поэмы стали уже взрослыми и опытными, драматические судьбы их осмысливает автор с необычайной яркостью и силой. Поэт воспевае подвиги земляков, о которых писали все газеты: аварца, подводника Магомеда Гаджиева, лезгина, летчика Валентина Эмирова, табасаранского снайпера Абдулу Сефербекова. Эта поэма заставляет читателя по-настоящему ощутить чудовищные картины войны, стать участником событий. Эти маленькие частицы настоящей, невыдуманной истории. К сожалению, Багаутдин Митаров не успел закончить поэму. Видимо, он чувствовал, что не успеет ее закончить. Как писал литературовед М.Г. Юсуфов, «во фронтовых стихах, позднее опубликованных в сборниках «Весёлые голоса табасаранцев» (1948), «Оборванные струны» (1971), «Сообщите друзьям» (1974), нарисован обобщенный образ солдата, человека высокого интеллекта, способного на подвиг, глубокие переживания и раздумья о суровой правде войны. Война в понимании Багаутдина Митарова – испытание духовных сил народа, его идейной и моральной крепости» [4, с. 159].

В стихотворении «Сообщите нашим друзьям» [3, с. 21], сложенном в форме письма родным, Багаутдин соблюдал стиль восточной поэзии, когда поэты, как бы прощаясь с друзьями и родными, обращались к ним. Это реквием поэта, лирическое завещание друзьям. Оно сразу же стало популярным в народе:

Хабар дарди ададахъри чиб рьяк ан,
Бик1ураза кьуб келима ярхлаан.
Гъаударза дустар зат илз к1аълан,
Ватан уьхъру женанъа а йлп дустариз.

Пусть друзья не свернут с нашего пути,
Пишу эти строки друзьям издалека.
Не забуду друзей я никогда,
Я – в борьбе, сообщите моим друзьям.

Фана дюнъа ву му дупну, лап фана,
Нянат алди дук1ну ккундар сабана.
Ватан уьхъру кьагълариян вахт дупна,
Азадевалин женанъа а йлп дустариз!

Считаю, что мир бранный и смертный,
С позором никогда нельзя умереть.
Настало время героев настоящих,
Я – в борьбе, сообщите моим друзьям!

Игит адми пис илгъаз пашман даршул,
Ужуб гъабиши, дид1ин шад даршул.
Фициб вушра, сад илгъа дуъахъ хъади шул,
Кьагълариян к1ак1анъа а йлп дустариз!

Герой никогда не потеряет надежды,
Если удача, то не будет рад излишне.
Иногда черный день к нему приходит,
Вперед герои я, – передайте друзьям!

(Подстрочный перевод наш.)

Исследователь табасаранской литературы М.Г. Юсуфов, оценивая идейную установку стихотворения «Сообщите нашим друзьям» и его богатую поэтику, отмечает: «Это лирическое размышление поэта. Его размеренный, неторопливый, спокойный тон настраивает читателя особым образом, позволяет прикоснуться к богатству и щедрости человеческого характера, насладиться величием его духа. Уже при самом общем взгляде на эти строки отмечается сочетание двух начал: напевной стих, увлекающий в глубины индивидуальной психологии, и конструирующего интеллектуального принципа. Оба они органично входят в сти-

хотворение, определяя его содержание. Образующим композиционным началом является лирический герой, в образе которого концентрируется пристрастный летописец и конкретная личность, наделенная самыми тонкими движениями души» [5, с. 77].

Большая часть военной поэзии Б. Митарова – это воинская клятва поэта. Она пронизана духом свободы и ненависти к фашистам. В стихотворениях нарисован типичный образ советского солдата, терпящего нечеловеческие лишения и невзгоды, но верящего в «светлый день победы»:

О, пусть раздастся гром победы,
Хочу приблизить этот час.
Разбросанных по белу свету
Так много нас, так много нас,
Пусть летит наш клич победный... [6, с. 75].

Фронтовая тетрадь с «кровавым пятном» состоит из двух частей, где представлены как стихи на военную, так и гражданскую тематику. Здесь лирические этюды и философские размышления, тоска по дому и поэтические обращения к возлюбленной. Об этом красноречиво говорят стихотворения: «Расставание», «Твой портрет», «Сон», «Зимней ночью в поле», «И снова за горами гром гремит», «Ты помнишь, как цветы мы собирали?» и др. Иногда мысли поэта объединяют в единое целое «любимый голос», «сердца зов в крошечном аду» и разрывы снарядов и бомб.

Стихи, наполненные грустью и любовью к Родине, любимой, друзьям, перед собственной совестью, настраивают поэта на глубокие размышления. Реалистическая военная поэзия Багаутдина Митарова во фронтовой тетради искусно сочетается с романтическими строками о любимой в стихотворении «Твой портрет». Стихотворение напоминает традиционную обрисовку фольклорного идеализированного облика красавицы: с губами, похожими на красные розы, с «солнечной улыбочкой на лице» и с «бровями, подобными изогнутой Луне». Этот воображаемый поэтом образ «греет молодого бойца». Поэт, уставший от грохота бомб и мин, в минуты затишья вспоминает свою возлюбленную, «с трепетом достает из кармана её фотографию», которая побывала не раз с ним под обстрелом и в разведке. Это стихотворение – своего рода поэтическое послание поэта своей возлюбленной, чтобы она ждала его с фронта. Поэт уверен, что он «вернется с фронта с великой победой. Но если случится что-то непредвиденное, то все равно жди, жди и я обязательно вернусь».

... Нагагъ увуз гъафиш кагъаз
Юлшар, дустари хъадап1ну,
Мухъугъан зат, гълдин гъараз –
Гафнахъ узу гъак1ну к1ури

Но если ты получишь письмо,
Присланное друзьям,
Что погиб я в неравном бою,
Не верь ни письму и никому.

Якьинди к1урза, аьгъязуз,
Аьсарарь дирихди гъузру,
Дядьиз гъушу Ватан уьхъюз
Игитар чпин жанар туву [3, с. 155].

(Подстрочный перевод наш.)

Трагический и элегический настрой в лирике Б. Митарова – это не падение духа поэта-борца за свободу Родины, это естественные размышления молодого воина, ежедневно видящего смерть друзей-однополчан, это тоска и мечты о встрече с любимой. Это, наконец, уверенность в том, что память о погибших воинах никогда не будет предана забвению.

Гибель поэта. Рано утром 12 января 1944 года у с. Нарцизовка Виницкой области во время атаки на райцентр Липовец шальная вражеская пуля оборвала жизнь поэта. После ожесточенного боя друзья похоронили героя на обочине дороги. А через двадцать восемь лет в 1972 году Виницкий союз писателей СССР торжественно перезахоронил его останки на центральной площади Липовецка в присутствии жителей района. На день открытия памятника и мраморного обелиска был приглашен и младший брат героя, также известный поэт и воин, участник ВОВ Муталиб Митаров, которому поручили зачекать факел «Вечного огня». На обелиске золотом засверкала надпись: «Славному сыну Дагестана, поэту-воину Багаутдину Митарову. Вечная слава герою!» [1, с. 12].

Под впечатлением увиденного на Украине вскоре в печати вышла одна из ярких поэм Муталиба Митарова «Цветы на граните» («Гранитдин али кюкйир») [7, с. 12]. Она была переведена на русский язык поэтом Сергеем Суцеским, публиковалась сначала в местной газете, затем в журнале Союза писателей Украины «Радуга» и передавалась много раз по республиканскому радио.

Излагая воспоминания о старшем брате Багаутдине, Народный поэт Дагестана Муталиб Митаров писал, что «нынешнее поколение советских людей и все народы Европы в долгу перед погибшими советскими солдатами, поскольку они спасли мир от «коричневой чумы XX века», уничтожавшей людей по признакам «расовой неполноценности»: «На войне погиб мой старший брат Багаутдин Митаров. Мы были родными не только по крови, но и по душевному настрою. Он писал стихи, признан дагестанским литературоведением одним из основоположников табасаранской советской литературы. Вернувшись с фронта, израненный, но живой, я живу с ощущением вины перед ним, погибшим. В 1948 году мне удалось собрать по различным источникам его стихи и издать сборник произведений табасаранских поэтов военного периода под названием «Табасаранарин шад сесер» («Веселые голоса табасаранцев»), куда был включен и цикл стихотворений Багаутдина. В последующем мной были подготовлены и изданы его книги

«Сообщите друзьям» в 1974 году на табасаранском и «Жизнь не кончается» – в 1988 году на русском языках. Эти книги имеют великую ценность для воспитания будущих защитников Родины, а кроме того, лично для меня это – дань памяти старшему брату» [8, с. 152].

Лирико-монологический характер фронтовой поэзии Б. Митарова продиктован желанием поэта высказаться в назидание будущему поколению молодежи,

чтобы она берегла мир и любимую Родину. В унисон ему пишет и младший Муталиб Митаров в своих поэмах-посвящениях, адресованных миллионным павшим бойцам за Родину. А в поэме «Цветы на граните», обращаясь к старшему брату, лежащему в далекой Украине в могиле под мраморным обелиском, клянется, что нынешнее и будущее поколения молодых граждан никогда не забудут бойцов, пожертвовавших свои молодые жизни ради счастья своего народа.

Библиографический список

1. Дереч Д.В. Братья Митаровы. *Я вижу душу каждого цветка*. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1990.
2. Митаров Б.М. Сообщите друзьям. *Антология дагестанской поэзии*. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1981; Т. 3.
3. Митаров Б.М. *Хабар тув их дустариз*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1974. (На табас. яз.).
4. Юсуфов М.Г. *Табасаранская национальная литература*. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1994.
5. Юсуфов М.Г. *Табасаранская советская литература*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986.
6. Митаров М.М. Багаутдин Митаров. *Возрождение*. № 8. Махачкала: Новый день, 2002.
7. Митаров М.М. *Цветы на граните*. Махачкала: Юпитер, 2000.
8. *Я вижу душу каждого цветка*: сборник. Сост. Б.А. Митарова. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1990.

References

1. Derech D.V. Brat'ya Mitarovy. *Ya vizhu dushu kazhdogo cvetka*. Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 1990.
2. Mitarov B.M. Soobschite druz'yam. *Antologiya dagestanskoy po'ezii*. Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 1981; T. 3.
3. Mitarov B.M. *Habar tuv ih' dustariz*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1974. (Na tabas. yaz.).
4. Yusufov M.G. *Tabasaranskaya nacional'naya literatura*. Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 1994.
5. Yusufov M.G. *Tabasaranskaya sovetskaya literatura*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1986.
6. Mitarov M.M. Bagautdin Mitarov. *Vozrozhdenie*. № 8. Mahachkala: Novyy den', 2002.
7. Mitarov M.M. *Cvety na granite*. Mahachkala: Yupiter, 2000.
8. *Ya vizhu dushu kazhdogo cvetka*: sbornik. Sost. B.A. Mitarova. Mahachkala: Dag. kn. izd-vo, 1990.

Статья поступила в редакцию 08.05.19

УДК 81-2

Magomedova L.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and History of Russian Language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilamagomedova1970@yandex.ru

Magomedgadzheva P.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and History of Russian language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilamagomedova1970@yandex.ru

THE LINGUISTIC ANALYSIS OF A TEXT AS TYPOLOGICAL PARALLELS. The article deals with the study of how socio-political terminology function in texts, and also with the investigation of interaction of differentiated texts in Russian and Dagestani languages with different levels of onomasticon. For example, the onomasticon peoples of Dagestan describes uncommitted units literary discipline with levels a proper name + name + anthroponymy. The illustrative material allows evaluating not only the potential of texts of fiction, but domain-denotative contents of the socio-political terminology. Classification analysis showed homogeneous units of a literary text, lexical paradigm represented not only the socio-political terms, but also names of typological similarities. This lexical paradigm includes cultural terms that actualize onomasticon in the artistic discourse. Consequently, due to arbitrary contextual synonymy the lexical and grammatical imagery in Dagestan fiction is given order. The work shows that the interaction of lexical and grammatical imagery in texts can be grouped according to typological parallels in the Russian and Dagestani language.

Key words: translation, modeling, style invariant, literary language, language of fiction.

Л.А. Магомедова, канд. филол. наук, доц. каф. теории и истории русского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: leilamagomedova1970@yandex.ru

П.Н. Магомедгаджиева, канд. филол. наук, доц. каф. теории и истории русского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: leilamagomedova1970@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ПОТЕНЦИАЛ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОБЩНОСТЕЙ

В статье рассматривается функционирование общественно-политической терминологии с разными уровнями русского и дагестанских языков, выявляется взаимодействие дифференцированных оболочек текста. На примере лексикологии народов Дагестана описываются незафиксированные уровни текста «имя собственное + топоним + антропоним». Оценка достоверности результатов исследования обеспечивается установками микрополей литературоведческой дисциплины. В данном микрополе рассматриваются культурологические термины, актуализирующие ономастикон художественной литературы. Как показал проведенный классификационный анализ однородных единиц, лексическая парадигма представлена не только собственно общественно-политическими терминами, но и потенциалом типологических общностей литературоведческой дисциплины. Иллюстративный материал типологических общностей позволяет оценить не только потенциал контекстуальной синонимии, но и предметно-денотативное содержание общественно-политической терминологии. Следовательно, благодаря разграничениям контекстуальной синонимии актуализируется общественно-политическая терминология, упорядочивается потенциал лексической и грамматической образности художественной литературы, а факт взаимодействия образности группируется типологическими параллелями русского и дагестанских языков.

Ключевые слова: лексика, именная основа, терминология, перевод, фрейм, русский и дагестанские языки, описание текстов.

Ономастикон разных народов Дагестана как специфический разряд лексикологии является неотъемлемой частью анализа единиц литературоведческой дисциплины. Известно, что ономастикон в художественном тексте несет огромный культурологический потенциал и формирует в определенной степени семантические особенности описания пластов ономастикона [1, с. 5]. Культурологический потенциал ономастикона более и непосредственнее других категорий лексикологии связан с экстралингвистическими фактами, что не может не привлекать внимания не только лингвистов, но и этнографов [2]. На материале дагестанской художественной литературы было изучено функционирование ономастических единиц. Функционирование специальных ономастических единиц,

не нашедших отражение в дагестанской литературоведческой дисциплине, предполагает описание экстралингвистических фактов с исследованием билингвистического материала.

В контексте описания билингвистического материала ономастические единицы представляются реалиями региональной культуры, а факт лексической и грамматической образности группируется фрагментом русского текста. В ряду корифеев дагестанской литературоведческой дисциплины, сформировавших эстетические традиции взаимодействия локальных и национальных культур, высвечено имя дагестанского писателя – А.П. Джафарова [3]. Основная концептуальная позиция А.П. Джафарова заключалась в подходе к изучению текстов

региональной культуры с фактами систематизации этнокультурного единства народов Дагестана. Поэтому, понимая, сколь важное значение имели культурные контакты, столь сильными и глубокими оказались изыскания пропагандиста эпоса национальной культуры. Удивительное этническое разнообразие, множественность локальных вариантов национальных культур, языковой плюрализм не заслоняли от писателя исследование фактов исторического единства региональной культуры.

Впервые обратив внимание на исторический фон региональной культуры народов Дагестана, А.П. Джафаров реконструировал приспособление аджамской письменности в дагестанской литературе, определил место эпохального среза в пространстве России.

В 1932 году А.П. Джафаров начинает систематизацию текстов эпоса, но оно достигает большего расцвета после 1957 – 1959 годов. В данном случае А.П. Джафарова интересовали не только лингво-терминологический тезаурус эпических традиций, но и культурно-исторический фон русской региональной культуры. Даже за единственным языковым фактом русской региональной культуры А.П. Джафаров ценит широкий культурно-исторический фон фольклорного текста – эпохальный срез мифологических традиций [4, с. 29]. См. таблицу 1.

Таблица 1

Ономастикон русского художественного дискурса как механизм общественно-политической терминологии языков Дагестана		
Русский языки Дагестана	Лексическое* теоним «имя Бога»	Грамматическое → слово/словосочетание
существительное	Аллагъ	Бог
сущ. + сущ.	Аллагъ Тагъла	Бог Правитель
сущ. + сущ.	Аллагъ Керим	Бог Истины
сущ. + сущ.	Рабби Аллагъ	Господь Бог

Иллюстративный материал в собственно общественно-политической терминологии раскрывает механизмы переносного употребления языковых единиц и форм с представлением разных типов текстов (см. таблицу 2).

Таблица 2

Общественно-политические термины	Русская региональная культура как механизм общественно-политической терминологии	
Русский языки Дагестана	Топонимы Дагестана	Существительное *прилагательное
общественно-политические термины	Кушан дере	Ущелье Кушан
общественно-политические термины	Магъу дере	Ущелье Магъу
общественно-политические термины	Дагъустан	Дагестан
общественно-политические термины	Кюре округ	Кюринский округ

А.П. Джафаров воедино систематизировал языковые факты региональной культуры и представил механизм общественно-политической терминологии в ономастиконе русскоязычного художественного дискурса [5]. Хотя ономастикон художественного дискурса рассматриваются как единица индивидуального стиля писателя, понятие лексической единицы текста приложено к разным уровням общности народов Дагестана [6, с. 51].

Исследование инвариантных преобразований в речевой практике народов Дагестана связано со смысловой общностью разных типов ономастикона [7]. Наиболее распространённым методом анализа инвариантных преобразований лексической системы является метод ситуационного анализа, разновидностями которого являются анализ ономастикона [8]. Понятие грамматической синонимии со смысловой общностью инвариантных типов рассматривается при анализе культурологических общественно-политических терминов [9, с. 11].

Восприняв культурологические знания разных языковых систем в лингвистических наблюдениях, А.П. Джафаров и как знаток эпоса, и как писатель принадлежал уже другой эпохе. Эти языковые типы обобщены анализом общественно-политической терминологии (см. таблицу 3).

Иллюстративный материал текстов художественной литературы позволяет оценить не только потенциал общественно-политической терминологии, но и предметно-денотативное содержание форм контекстуальной синонимии [10, с. 19]. Следовательно, благодаря разграничениям контекстуальной синонимии объединяются термины стилистических ресурсов – лексической и грамматической образности [11].

Таблица 3

Ономастикон как механизм общественно-политической терминологии		
Русский* языки Дагестана	Лексическое + антропонимы Дагестана	Грамматическое + имя собственное «мужское/женское»
существительное	Фатма	Фатима
существительное	Шейх-Абгмад	Шейх-Ахмед
существительное	Рукъижат	Рукижат
существительное	Мягмуд	Махмуд
существительное	Гяжи-Эфенди	Гаджи-Эфенди
существительное	Фейзуллагъ	Фейзуллах
существительное	Гяжи-Абдуллагъ	Гаджи-Ибрагим

Данное исследование не может в полной мере охватить весь информационно-эмпирический материал языков Дагестана, поскольку для выполнения этой задачи необходимо четкое и последовательное разграничение стилистических ресурсов в концепте контекстуальной билингвистической синонимии, куда следует включить и общественно-политическую терминологию языков Дагестана (см. таблицу 4).

Таблица 4

Ономастика и общественно-политическая терминология как культурологическая парадигма типологических общностей		
Русский* языки Дагестана	Лексическое + мифоним_демоним	Грамматическое + имя собственное
существительное	Малайик	Ангел (вестник)
существительное	Эреллер	Ангел (вестник)
существительное	Иблис	Падший ангел
существительное	Азраил	Ангел Смерти
существительное	Аьжал	Бог Смерти
существительное	Шейтан	сатана

Как показал проведённый классификационный анализ однородных единиц ономастикона, лексическая парадигма представлена не только собственно общественно-политическими терминами, но и наименованиями типологических общностей [12]. Данная лексическая парадигма, актуализирующая ономастикон собственно художественного дискурса, маркирует систему совокупных знаний. Национальное культурное пространство ономастикона как наивная картина региона организует систему совокупных инструментов русско-дагестанского сообщества.

Работа по исследованию метаязыкового инструментария показала, что дифференциация стилистически маркированных единиц отражает характер ономастических задач, а описание русско-дагестанских текстов классифицирует проблему неисследованного текста. Следовательно, задача по разграничению маркированных единиц, подлежащая описанию типологических штурмов, заключается в выделении конечного множества ономастических единиц, входящих в сферу художественного текста [13, с. 15].

Среди разнообразных единиц предикатного представления, составляющих парадигму когнитивных структур метаязыкового инструментария, отчетливо выявляется тип индексированной метафоры. Чтобы получить адекватное восприятие предикатов индексированной метафоры, предлагаем реализовать эквивалент терминологического процесса в структуре кавказских и тюркских языков. Когнитивная экспликация предикатов «Имя ↔ Бога» и «Имя ↔ человека» проводится с помощью идентификации пропозициональных отношений писателя.

В строении языка писателя как социально-функциональной макросистемы региона отражается его роль. В соответствии с национальной картиной региона вычленяются структуры деятельности писателя и действия переводчика. Феномен идентификации деятельности и действий в тексте актуализирует индивидуальную ассоциацию переводчика и проводит предметно-практическую компрессию черт писателя.

Смешанная природа индивидуальных ассоциаций, формирующая коммуникативную стратегию переводчика и писателя, обнаруживает смыслы в собственно общественно-политической терминологии. Сущность макросистемы ассоциаций, направленная на понимание вербального кодирования, определяется кластером переводчика. И, прежде чем, перейти к организации вербального кодирования ономастикона, переводчику необходимо систематизировать характер мотивированных понятий синонимии (контекстуальной и билингвистической). Впрочем, вхождение некоторых терминов создается коммуникативной перспективой «писатель/переводчик».

Рассмотрев функционирование дифференцированных оболочек русского и дагестанских языков в собственно общественно-политической терминологии можно выявить взаимодействие контекстуальной и билингвистической синонимии. Соотносительные единицы дифференцированных оболочек синонимии подвигают специфику принадлежности слов к разным языковым параметрам.

Для научного описания параметров синонимии русского и дагестанских языков в пределах стилистических типов необходимо, в первую очередь, выделить специфику соотносительности единиц с уровнями фразеологии, а далее, определить принцип разграничения пластов лексики «книжный/разговорный».

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика (синонимические средства языка)*. Москва: Наука, 1974.
2. Ашурбеков А. *Табасаранская литература тридцатых годов XX века*. Махачкала, 2016: 4 – 11.
3. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация (на материале табасаранских пословиц и поговорок). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
4. Джафаров А.П. *Тайна Дюрка. Поэма*. Перевод с табасаранского Г. Горностаева. Москва: Советский писатель, 1959.
5. Караева С.А. Имя собственное * имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
6. Курбанов М.М. *Поэтическое наследие дореволюционного Табасарана*. Махачкала, 1986.
7. Курбанов М.М. Зависть, погубившая талантливого поэта. *Мир науки, культуры и образования*. Вып. № 4 (71): 483 – 485.
8. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 2: 94 – 99.
9. Черемисин П.Г. *Пособие по стилистике русского языка*. Москва, 1971.
10. Черняк В.Д. *Синонимия в русском языке*. Москва: Академия, 2010.
11. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного действия в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов*. Ответственный редактор Н.Н. Болдырев. Тамбов, 2008: 234 – 236.
12. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнокавказских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.
13. Шихалиева С.Х. *Словосочетание в табасаранском языке*. Махачкала, 2010.

References

1. Апресян Ю.Д. *Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazyka)*. Moskva: Nauka, 1974.
2. Ashurbekov A. *Tabasaranskaya literatura tridcatykh godov XX veka*. Mahachkala, 2016: 4 – 11.
3. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskiy faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretatsiya (na materiale tabasaranskikh poslovic i pogovorok). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
4. Dzhaфарov A.P. *Tajna Dyurka. Po'ema*. Perevod s tabasaranskogo G. Gornostaeva. Moskva: Sovetskij pisatel', 1959.
5. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe * imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
6. Kurbanov M.M. *Po'eticheskoe nasledie dorevolucionnogo Tabasarana*. Mahachkala, 1986.
7. Kurbanov M.M. Zavist', pogubivshaya talantlivogo po'eta. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Vyp. № 4 (71): 483 – 485.
8. Fetaliyeva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2: 94 – 99.
9. Cheremisin P.G. *Posobie po stilistike russkogo yazyka*. Moskva, 1971.
10. Chernyak V.D. *Sinonimiya v russkom yazyke*. Moskva: Akademiya, 2010.
11. Shihaliyeva S.H. Kognitivnyy analiz slov prostranstvennogo deysiya v dagestanskikh yazykah. *Mezhdunarodnyy kongress po kognitivnoy lingvistike: sbornik materialov*. Otvetstvennyy redaktor N.N. Boldyrev. Tambov, 2008: 234 – 236.
12. Shihaliyeva S.H. Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizatsii v vostochnokavkazskikh yazykah. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.
13. Shihaliyeva S.H. *Slovosochetanie v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 808

Malikova A.M., Master of Arts, Doctoral postgraduate, Department of Philosophy, Eurasian National University n.a. L.N. Gumilev (Nur-Sultan, Kazakhstan),
E-mail: kashhinbaev_bb@enu.kz

Makulbekov A.T., Master of Cultural Studies, Department of Philosophy, Eurasian National University n.a. L.N. Gumilev (Nur-Sultan, Kazakhstan),
E-mail: kashhinbaev_bb@enu.kz

ORATORY OF A TELEVISION AND RADIO JOURNALIST. In their practical activities, journalists working on a radio and television, professionally use oral speech, prepare and record audio and video files, write and edit text, voice material, prepare narration texts, as well as off-screen and personnel comments, etc. Their main task is not only writing, but also reproducing and voicing journalistic material, which can be solved by increasing the language competence and level of public speaking of a television and radio journalist. The situation with the oratorical art of a television and radio journalist on Kazakhstani air can change for the better with the use of the systematic and focused work of the journalistic community on their own public speaking skills, speech technique. The article also analyzes the effectiveness of the on-screen message, the audiovisual specificity of tele-radio communication, in which audio and visual impact are equivalent in terms of influencing the audience.

Key words: TV and radio journalist, TV and radio broadcasting, oratory, mass media, verbal images, language content.

A.M. Маликова, магистр искусств, докторант каф философии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан, E-mail: KASHHINBAEV_BB@ENU.KZ

A.T. Макулбеков, магистр культурологии, докторант каф. философии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан, E-mail: KASHHINBAEV_BB@ENU.KZ

ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО ТЕЛЕРАДИОЖУРНАЛИСТА

В своей практической деятельности журналисты, работающие на радио и телевидении, профессионально используют устное слово, готовят и записывают аудиовидеофайлы, пишут и редактируют текст, озвучивают материал, подготавливают дикторские тексты, а также закадровые и кадровые комментарии и т. п. Их главной задачей становится не только написание, но и воспроизведение, озвучивание журналистского материала, что можно решить посредством повышения языковой компетенции и уровня ораторского мастерства телерадиожурналиста. Ситуация с ораторским искусством телерадиожурналиста в казахстанском эфире может измениться к лучшему при осуществлении систематической и целенаправленной работы журналистского сообщества над собственным ораторским мастерством, техникой речи. В статье также анализируется эффективность экранного сообщения, аудиовизуальная специфика телерадиокommunikации, в которой равнозначными в аспекте влияния на аудиторию являются аудио и визуальное воздействие.

Ключевые слова: телерадиожурналист, телерадиовещание, ораторское искусство, масс-медиа, вербальные образы, языковой контент.

Согласно Закону Республики Казахстан «О средствах массовой информации», журналист – это физическое лицо, осуществляющее деятельность по сбору, обработке и подготовке сообщений и материалов для средства массовой

информации [1]. Журналист, который работает перед микрофоном в студии или непосредственно с места происшествия, не обязан демонстрировать особый актёрский талант, чтобы снискать благосклонность аудитории. Он должен «под-

купить» слушателя и зрителя своим мастерством, и не только сноровкой исполнителя, но и умелой работой в кадре и перед микрофоном, совершенной техникой устной речи, прежде всего актуальностью темы, оригинально освещенной в эфире [2]. Аудиовизуальное сообщение передает не только содержательную информацию, но и подчеркивает звуко-зрительный образ: эфирное слово служит средством общения, выполняет коммуникационную функцию, помогает пользователю сформировать представление о говорящем, в частности через его голос. Итак, для результативности восприятия сообщения аудиторией важно, что и как сказано [3, с. 148].

Ещё на один момент стоит обратить внимание, анализируя экранный и аудиовизуальный аспекты работы телерадиожурналиста. Современное телерадиовещание неотделимо от экрана переносных устройств (планшета, мобильного телефона и др.), которые предоставляют слушателю возможность стать зрителем, а благодаря интерактивности – ещё и пользоваться всеми доступными аудиовидеосервисами. Следовательно, речь идёт также о целевой аудитории пользователей телерадиовещания, ибо само понятие «пользователи», которое до недавнего времени характеризовало аудиторию интернета и социальных сетей, постепенно переходит в сферу телевидения и радиовещания, поскольку потребители телерадиопродукта не только слушают и смотрят, но и пользуются новыми аудиовизуальными технологиями – записывают на носители подкасты из интернета, при помощи электронных писем и соцсетей рекомендуют темы для сюжетов, обсуждают на онлайн-форумах телерадиопрограммы, делятся любительским аудиовидеоконтентом с телерадиожурналистами и с другими пользователями. И самое важное, что экран современного телеприемника, компьютера или мобильного телефона даёт возможность аудитории одновременно смотреть видео, слушать аудио и пользоваться аудиовидеоконтентом. Поэтому вербальный аспект творчества является актуальным в контексте исследования языковой культуры современного телерадиожурналиста, его роли в формировании культурной среды в обществе.

Приятный, выразительный голос собеседника вызывает симпатию, доверие, поощряет общение. Опытный говорящий иногда исключительно с помощью голоса может воспроизводить яркие художественные образы, передавать разнообразные краски и чувства, тончайшие движения и узоры человеческой души» [4, с. 44]. Вокальное своеобразие речи каждого человека подчеркивает его индивидуальность. Именно поэтому определенная грамматическая структура, озвученная в эфире различными говорящими, может вызвать у аудитории разные ассоциации, а, следовательно, повлечь соответствующую реакцию на услышанное. Семантическая полнота экранного образа прослеживается не только на уровне идентификации грамматической конструкции, но и благодаря специфическим языковым характеристикам личности [5].

Поэтому телерадиожурналисту необходимо работать над постановкой голоса: развивать тембральность, гибкость, высоту голоса, совершенствовать ораторское мастерство. Именно поэтому профессионалы телерадиоэфира, готовя кадровый или закадровый текст, проговаривают его вслух, вслушиваются в каждое слово, производят интонацию, темпоритм и т. п. Так работают и редакторы, вылавливая в материале определённые ошибки или неточности, заботясь о мелодике и благозвучии слова, аудиовизуальном комфорте, равновесии изображения, звука и содержания (тогда элементы экранного контекста не выбиваются за рамки нормального восприятия, то есть не раздражают слух аудитории, а, наоборот, выглядят естественно и гармонично).

Проблема сегодня актуальна, прежде всего, когда речь идет о качестве звучания авторского голоса в эфире, – на многих казахстанских телерадиоканалах это игнорируется. Медиа-исследователи недостаточно уделяют внимания этой теме – большинство наблюдений касается вопросов журналистской грамотности, корректности вербального, языкового контента телерадиоэфира и т. п.

Анализ аудиоконтента казахстанских информационных телерадиограмм обнаружил системные речевые ошибки журналистов, вызванные недостаточным уровнем владения языком, недостатком профессиональных знаний, отсутствием образцов техники микрофонной речи. Молодые журналисты, которые только начинают творческий путь в телерадиовещании, больше внимания уделяют содержательному, чем звуковому контексту материала, поэтому часто в эфире слышно незрелые, невыразительные, интонационно несовершенные голоса, которые не только не вызывают доверия, но и откровенно раздражают слушателя. Чтобы звучать грамотно и убедительно, необходимо учитывать специфику аудиовизуального восприятия телерадиосообщения.

П. Бордо утверждает, что «убедительная речь» предусматривает:

1. Разнообразные тональные контуры с широким, но подходящим для вбранного жанра частотным диапазоном.
2. Интенсивность должна быть достаточно значительной, насыщенной. Когда нет должной интенсивности, речь становится вялой, неинтересной.
3. Количество пауз, их продолжительность должна определяться значимостью отдельных слов фразы.
4. Учитывая временной объем человеческой памяти (от 4 до 10 секунд) рекомендуется при членении речи на синтагмы и фразы не превышать этого времени [6, р. 32 – 33].

Телерадиожурналист информационного типа вещания ежедневно работает с новостным контентом, готовит аудио и видеосюжеты, комментарии, интервью, присоединяется к эфиру в прямых включениях с места события. Именно поэтому

крайне важно качественно владеть «живым словом», ведь для телерадиовыступления «нет ничего ужаснее, чем тщательно отрепетированная импровизация, чем заученная «живая» речь, чем вымученная неестественная естественность» [7, с. 52]. На сегодня практически все телерадиостанции, которые имеют информационные программы, активно используют «live» (живую) в своем эфире, что и определяют особенность телерадиовещательной коммуникации.

Заметим, что телерадиостанции не только транслируют происходящее, но и воспроизводят с помощью аудиовизуальных средств настоящую атмосферу действия. «Эффект присутствия» срабатывает тогда, когда в телерадиоэфире, на экране телевизора или монитора компьютера появляются «картинки как факты живой жизни» [7, с. 50] и человек как свидетель событий: пользователь видит и слышит событие в момент его свершения.

Итак, журналистская речь в кадре, перед микрофоном – это не только изложение содержания события, но и попытка донести аудитории эмоции непосредственно через личность очевидца. Видеообъектив на самом деле передает «ритм» реального события, он становится журналистом, «для которого документальность – прямое обращение к жизненному факту, отсутствие каких-либо подстроики – даже не дело «профессиональной чести», а просто язык, на котором он говорит» [7, с. 51]. Эффект присутствия объясняет исключительность метода персонализации, который активно используют производители различных типов и форматов телерадиовещания. Персонализированная информация неотделима от личности говорящего – журналиста, которому стоит принимать во внимание эффективность аудиовизуальной коммуникации.

Поскольку автор привлекает вербальные и визуальные образы для создания определенного эмоционального фона телерадиосюжета, следует помнить и о широком диапазоне эмоционального воздействия экранного произведения на психологию пользователя. Другими словами, образы должны быть не «обложкой» рассказа, а её смысловым элементом. Образность согласуется с жанрово-типологической и форматной концепцией массмедиа, поэтому важно разграничивать новости, аналитику, публицистику.

Аудиовизуальные медиа ориентируются на устное, публичное слово, образность которого призвана передать аудитории (публике) жизненность, конкретность, реальность экранного события. Автор сюжета или программы имеет целью заинтересовать аудиторию, «зацепить» ее внимание, поделиться своими переживаниями, вызвать определенную реакцию на увиденное и услышанное. Именно поэтому телерадиожурналист ищет такие образы – «специфические смысловые составляющие» [8, р. 94], которые обозначают цель, основную идею журналистского материала, раскрывают содержание и глубину фактов.

Диапазон образов телерадиожурналистики может быть широким – это и своеобразные отпечатки элементов культуры, которые «воплощают предыдущий социальный опыт и сохраняют присущую им конкретно-чувственную форму» [9, с. 95], и маргинальные электронные аудиовизуальные конструкции, в которых проявляется новая эстетика. Телерадиовещание интерпретирует приобретенный опыт различных культур и действует на опережение. Так работает и журналист, постоянно совершенствуя профессиональные навыки. Однако развитие телерадиовещательных технологий, модификация аудиовизуального творчества, апробация нового журналистского языка не помешали функционированию классических стандартов образотворчества, которые применяют на практике журналисты нескольких поколений.

Если в литературе художественные образы создаются с помощью различных средств, таких как: эпитеты, метафоры, гиперболы, сравнения, сопоставления и т. п., – то в журналистике понятие образности рассматривается несколько иначе и шире. Образность речи достигается не только с помощью художественных приемов, но и через переосмысление: слова в тексте приобретают признаки образности, если их основной лексический смысл дополняется экспрессивностью. Эмоционально окрашенная речь подчеркивает журналистский материал, делает его оригинальным, лучшим для запоминания, а значит, более действенным и эффективным.

Журналисты на практике параллельно с понятийно-логическим пользуются также эмоционально-образным способом аргументации. Прежде всего, это заметно в современном телерадиовещании, которое разнообразит фактологическую составляющую сюжета образным дополнением. При этом журналист сам выбирает как способ аргументации, так и средства воплощения идеи. В этом смысле он действует в основном интуитивно, полагаясь на творческие ресурсы, профессиональные знания и приобретенный жизненный опыт.

Итак, опираясь на классификацию эмоционально-образных аргументов, попробуем сгруппировать вербальные образы телерадиоматериалов.

По характеру образности выделим символичность, чувственную образность, которые эффективно влияют на эмоциональное восприятие материала, вызывая в воображении аудитории определенные ассоциации (журналисты осторожно воплощают эти образы, опасаясь чрезмерного красноречия, особенно в информационных и информационно-аналитических типах телерадиовещания).

По эмоциональной нагрузке выделим положительно, нейтрально и негативно окрашенные образы, которые передают определенные эмоции журналиста – автора эфирного материала, интервьюера, комментатора или ведущего программы. Использование таких образов в информационном типе вещания неуместно, поскольку новости позиционируются как непредвзятые источники информирования, поэтому журналист не должен прибегать к лишним словес-

но-эмоциональным сентенциям. В экранной документалистике, художественно-публицистическом, аналитическом типах телерадиовещания или авторских проектах эмоционально насыщенные образы могут создать соответствующее настроение, а, следовательно, материал будет лучше восприниматься аудиторией, которая она увидит, почувствует авторское отношение к проблеме и сможет это зафиксировать. Следует также обратить внимание на то, что информационный формат телерадиопрограмм отличается исключительной «краткостью и точностью», «строгостью, документальностью, объективностью изложения фактов», а аналитика «неизбежно содержит элемент авторского отношения, оценочности», поэтому аналитика в информационном вещании «не только невозможна, а, обычно, вредна» [10].

По степени новизны встречаются новые, ранее неприменяемые (фразеологизмы) и устаревшие вербальные образы (штампы, клише). Новые образы, как правило, являются индивидуальными, авторскими и применяются в одном или нескольких материалах. Например, словосочетания-лозунги, которые традиционно произносятся в эфире той или иной программы, могут быть не просто приятны для аудитории: они являются вербальной моделью, устойчивой ассоциацией, благодаря которой устанавливается коммуникационное равновесие, срабатывает «дистанция доверия» и налаживается эмоционально-логическая связь между аудиторией, ведущим, программой, телеканалом.

Устойчивые вербальные образы, в основном фразеологизмы (идиомы, пословицы, поговорки, крылатые выражения, афоризмы) всегда выгодно оттеняют в тексте основное. Однако телерадиожурналистам стоит применять такие образы взвешенно, поскольку вне контекста материала они могут толковаться иначе и смотреться в сюжете неуместно. Надо также вспомнить устойчивые вербальные образы, которые популярны в спортивной журналистике. Футбольные комментаторы говорят в эфире, скажем, «красно-черные», имея в виду итальянский «Милан», или «гранатово-синие» – ФК «Барселона», «красно-белые» – московский «Спартак», «аристократы» – английский «Челси», «красные дьяволы» – ФК «Манчестер юнайтед», «канониры» – лондонский «Арсенал». Зрители-болельщики без дополнительных объяснений понимают смысл таких метафор.

По способу использования образы делятся на: спорадические (в сюжете задействованы один или несколько не связанных между собой образов) и сквозные (образ эмоционально проходит через весь материал). Такие вербальные образы, как и визуальные, популярны в современной телерадиовещательной практике: они встречаются в художественно-публицистических и авторских проектах, аналитическом вещании, в информационных и информационно-аналитических телерадиопрограммах.

Итак, речь идет о выразительности вербальных образов, их эмоциональности и действенности. Здесь есть над чем задуматься телерадиожурналистам, которые рассчитывают на массового пользователя и ориентируются на более оптимальные формы подачи материала, а также употребляют определенные фразы, лексические конструкции, которые помогают лучше раскрыть содержание. Аудиовизуальная выразительность журналистского слова – это один из аспектов ораторского искусства, который оттачивается практикой.

Телерадиожурналист должен знать свою аудиторию, говорить на понятном ей языке. Ему не нужно заигрывать с воображаемым собеседником, пытаться

быть «своим». Подобное случается часто, например, в молодежных программах, когда заметно старший ведущий изображает из себя ровесника аудитории, используя молодежный сленг. Не всегда естественно выглядит и журналист, который перенасыщает язык неологизмами, заимствованными словами и выражениями, злоупотребляет научно-технической терминологией.

С другой стороны, телерадиовещание может достаточно эффективно популяризировать лексико-фразеологические инновации, распространяя их собственными коммуникационными каналами – таким образом расширяется сфера употребления профессиональных терминов. Например, профессионализмы, уместные в устной речи представителей отдельных профессиональных групп или в специализированной литературе, ныне используются в телерадиозфере, и, как результат, постепенно входят в активную лексику массовой аудитории. Слова «дефолт», «девальвация», «реприватизация», «тело кредита», «валютная интервенция», «рефинансирование», «реестр акционеров» и т. п. звучат не только в экономических программах, но и в новостях. Именно так они распространяются в повседневном обиходе, становятся привычными лексическими конструкциями.

В телерадиопрограммах также используется разговорно-бытовая лексика, что характеризует не только героя сюжета (прямое цитирование), но и культуру речи телерадиоведущих. Порой в борьбе за популярность журналисты теряют чувство меры – в эфире телерадиошоу доминирует разговорная стихия: просторечие, сленг, жаргонизмы, вульгаризмы, встречается ненормативная лексика. Такая эфирная «реальность» вызывает большой общественный резонанс, провоцирует острые обсуждения. Поскольку, с одной стороны, этим телевидение или радиовещание (как современные кино или литература) показывают жизнь «без прикрас», с другой стороны, вербальный мусор в телерадиозфере – шаг к культурной деградации. Чрезмерная вербальная раскованность модераторов ставит под сомнение актуальность классических функциональных задач журналистики (телерадиовещание призвано воспитывать аудиторию, осуществлять просветительскую миссию, нести культуру в массы, а не наоборот). Этот аспект языка телерадиозферы безусловно требует непредвзятого исследования, потому что речь аудиовизуальных, экранных массмедиа демонстрирует неотредактированную социокультурную модель действительности.

Телерадиожурналистика является таким видом творчества, где прежде всего заметно присутствие языковой личности, возникает необходимость в языково-коммуникационной (лингвориторической) компетенции телерадиожурналиста, ораторское мастерство которого свидетельствует о его духовной зрелости [11].

Таким образом, специфика ораторского искусства телерадиожурналиста заключается в умении владеть языком, взвешенно и корректно подбирать визуальные и вербальные образы, осознавая собственную профессиональную ответственность. Итак, ораторское искусство, как вербальный компонент творчества телерадиожурналиста, звуковой образ коммуникатора – актуальное направление научно-методических исследований в сфере новейшего телерадиовещания, которое в очередной раз доказывает свою способность легко приспосабливаться к новым социокультурным реалиям (телерадиовещание является информационным фоном, звуко-зрительным окружением аудитории, которая иногда автоматически включает теле – или радиоприемник и слушает или смотрит новости).

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан от 23 июля 1999 года № 451-І «О средствах массовой информации». Available at: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=1013966#pos=49;255
2. McLuhan M. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.
3. Бережная М.А. Доминанты аудиовизуального текста в аспекте исследования ТВ-дискурсов. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2016; Вып. 3: 147 – 156.
4. Каверин Б.И., Демидов И.В. *Ораторское искусство: учебное пособие для вузов*. Москва, 2012.
5. Кириллова Н.Б. *Аудиовизуальные искусства и экранные формы творчества*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2013.
6. Bourdieu P. *The political field, the social science field, and the journalistic field*. R. Benson & E. Neveu (Eds.), Bourdieu and the journalistic field. Cambridge, UK: Polity. 2005: 29 – 47.
7. Саппак В. *Телевидение и мы: Четыре беседы*. Москва: Аспект-Пресс, 2007.
8. Fancher M.R. *Re-Imagining Journalism: Local News for a Networked World*. Washington, D.C.: The Aspen Institute, June 2011.
9. Лазутина Г.В. *Основы творческой деятельности журналиста*. Москва, 2006.
10. Markham T. The Politics of Journalistic Creativity: Expressiveness, Authenticity and De-Authorization. *International Communication Association. Annual Conference- Boston*, 2011. Available at: https://www.academia.edu/1689026/The_Politics_of_Journalistic_Creativity_Expressiveness
11. Kellner D. *Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London, New York, Taylor & Francis e-Library, 2003.

References

1. *Zakon Respubliki Kazakhstan ot 23 iyulya 1999 goda № 451-І «O sredstvakh massovoy informatsii»*. Available at: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=1013966#pos=49;255
2. McLuhan M. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.
3. Berezhnaya M.A. Dominant audiovisual text in aspects of TV-discourse research. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2016; Vyp. 3: 147 – 156.
4. Kaverin B.I., Demidov I.V. *Oratorskoe iskusstvo: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moscow, 2012.
5. Kirillova N.B. *Audiovisual arts and screen forms of creativity*. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2013.
6. Bourdieu P. *The political field, the social science field, and the journalistic field*. R. Benson & E. Neveu (Eds.), Bourdieu and the journalistic field. Cambridge, UK: Polity. 2005: 29 – 47.
7. Sappak V. *Television and I: Four conversations*. Moscow: Aspect-Press, 2007.
8. Fancher M.R. *Re-Imagining Journalism: Local News for a Networked World*. Washington, D.C.: The Aspen Institute, June 2011.
9. Lazutina G.V. *Basics of creative activity of a journalist*. Moscow, 2006.
10. Markham T. The Politics of Journalistic Creativity: Expressiveness, Authenticity and De-Authorization. *International Communication Association. Annual Conference- Boston*, 2011. Available at: https://www.academia.edu/1689026/The_Politics_of_Journalistic_Creativity_Expressiveness
11. Kellner D. *Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London, New York, Taylor & Francis e-Library, 2003.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 82

Hasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Nabieva S.G., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ. The paper discusses the paremiological means of objectification of a concept "family" in the Russian language. The choice of the object of research is explained by the fact that none of the forms of linguistic creativity of people with such force and so multifaceted does not manifest people's mind. Family for the Russian people is one of the most important phenomena, a way of organizing life. The family accompanies a Russian person from the moment of birth to his last days. It is noted that one of the key concepts in the conceptual sphere of the family is a notion "parent", the features of inner beauty, which is associated with kindness, decency, good character, happiness, intelligence are important. The work singles out important elements that form the national mentality and the language picture of the world.

Key words: Russian language, concept, conceptosphere, language picture of the world, family, paremiological means, phraseological units.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

С.Г. Набиева, магистрант 2 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В данной работе рассматриваются паремиологические средства объективации концепта «семья» в русском языке. Выбор объекта исследования объясняется тем, что, ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах. Семья для русского человека является одним из наиболее важных феноменов, способом организации жизнедеятельности. Ореол семьи сопровождает русского человека с момента рождения до последних его дней. Отмечается, что одним из ключевых понятий в концептосфере семья является понятие «родитель» и, что для русского человека важна внутренняя красота, которая связывается с добротой, порядочностью, хорошим характером, счастьем, умом, тогда как глупость сопровождает красивую внешность. Это один из важных элементов, сохраняющийся в национальном менталитете и формирующий языковую картину мира.

Ключевые слова: русский язык, концепт, концептосфера, языковая картина мира, семья, паремиологические средства, фразеологизмы.

Лексическая представленность языковых концептов в разных культурах остается в настоящее время одной из актуальных тем исследований. Концепт как ментальная единица может быть представлен с помощью средств его языковой объективации. К ним относятся: прямые и переносные номинации концепта, фразеосочетания и паремии, метафорические номинации, совокупность ассоциатов, словарные статьи, публицистические и художественные тексты [1, с. 47].

В данной работе рассматриваются паремиологические средства объективации концепта «семья» в русском языке. Выбор объекта исследования объясняется тем, что, говоря словами М. Шолохова, «ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах» [2, с. 3].

Концепт «семья» – это универсальный концепт, присущий всем ментальным картинам мира. «Семья – показатель культуры, нации, ее традиций и уклада жизни. Это один из ведущих концептов психологии межличностных отношений, относящиеся к числу важнейших ориентиров человеческого поведения» [3, с. 657 – 659].

В ходе исследования нами были выделены основные соотносительные тематические группы лексики концепта «семья» в русской языковой картине мира: семья и семейные ценности, семья и дом, муж и жена, родители и дети.

Что такое крепкая семья? Каковы её признаки? Какую роль играет семья в обществе? Эти вопросы волновали людей с давних времен и волнуют сейчас. По существу, семья представляет систему отношений между мужем и женой, родителями и детьми, между старшим поколением и младшим, основанную на браке и кровном родстве. Большое влияние на представления народа о семье оказывали экономические условия жизни, а также нравственная сторона жизнедеятельности. Вести полноценное хозяйство в патриархальной России можно было только сообща, совместной деятельностью мужа и жены, так как жизнь крестьян была очень тяжелой. Поэтому так важно было, чтобы в доме царили мир и согласие: *Вся семья вместе, так и душа на месте. В семье и каша гуще. Семей и горюх молотят. Согласие да лад в семье клад. Согласную семью горе не берет. Земля без воды мертва, человек без семьи пустоцвет. Семья в куче – не страшна и туча. Семейный горшок всегда кипит. В недружной семье добра не бывает. В семье разлад, так и дому не рад. В хорошей семье хорошие дети растут. Где мир да лад, там и Божья благодать. На что и клад, коли в семье лад. В семье, где лад, счастье дорогу не забывает. Согласие в семье – богатство. Мир да лад – большой клад.*

По представлениям русского народа, нельзя создать настоящую крепкую семью без любви. С человеком, которого любишь, можно пережить все жизненные невзгоды: *Любовь все побеждает. Любовь да лад, не надобен и клад. Любовь да совет – на том стоит свет. Любовь – кольцо, а у кольца нет конца. Деньги – прах, одежда – тоже, а любовь всего дороже. Где любовь и согласие – там и двор красен. Где любовь да совет, там и горя нет. Где любовь да совет, там и рай, там и свет. Без любви, как без солнышка, нельзя прожить.*

Как видно из приведённых пословиц, в хорошей семье царят мир и лад, любовь да совет. Она строится на дружбе, взаимопонимании, добром отношении друг к другу. Такую семью обходят беды. В ней растут воспитанные дети. В патриархальной русской семье главой семьи являлся мужчина, хозяин: *Всякий*

дом хозяином держится. Хозяином дом стоит. Хозяйский глаз всего дороже. Без хозяина дом плачет. Всякий дом хозяином славится. Всякий дом хозяином держится, без хозяина дом сирота. Хлеб-соль кушай, а хозяина слушай. Мясо хорошо в пирогах, река – в берегах, а хозяин – во дворе. Хозяин в дому, как Адам в раю. Без хозяина дом плачет, а без хозяйки – изба. Жена верховодит, так муж по соседям бродит.

Местом объединения семьи является дом. Понятия «дом» и «семья» тесно связаны. Связь двух рассматриваемых понятий отражена в паремиях: *Семья сильна, когда над ней крыша одна. В гостях хорошо, а дома лучше. Без хозяина дом сирота. Тому не о чем тужить, кто умеет домом жить. За горами хорошо петь песни, а жить дома лучше. Всякий дом хозяином держится. В прилежном доме густо, а в ленивом доме пусто. И стены в доме помогают.*

От людей, живущих в доме, от их поведения, характера зависит атмосфера в семье: *Тому не о чем тужить, кто умеет домом жить. То не дом, где всякий большаком. Мало мира в том доме, где курица поет, а петух молчит. Дом хорош, да хозяин не гош.*

Как видно из примеров, лексема *дом* в паремиях часто употребляется в значении «семья».

В пословицах и поговорках подчеркивается мысль о том, что вести домашнее хозяйство – дело нелегкое: *Дом вести – не лапти плести. Дом вести – не бородой трясти. Домок не велик, да садиться не велит. Домок-то вести – не вожжами трясти, а надо концы с концами свести. Дом построить – не шапку на голову надеть. Дом вести – не рукавом трясти.*

По словам О.В. Гофмана, «рассматривая семью как фрагмент языковой картины мира, следует исходить из представления о ней, как некоем сюжете, сценарии жизни человека, в котором можно выделить последовательные, связанные друг с другом действия и этапы, а также действующие лица: вступление в брак, создание семьи, сам процесс семейной жизни, который связан с отношениями супругов в семье, нормами поведения, рождением и воспитанием детей. Главными действующими лицами семьи как фрагмента языковой картины мира являются муж и жена, а также дети. Все действия в семье строятся вокруг этих субъектов и между ними» [4, с. 43 – 48].

В русском языке мужчину в браке называют еще супругом, а женщину – супругой. Вместе они представляют супружескую пару. На Руси слово жена употреблялось в значении «женщина» по отношению ко всем взрослым представительницам слабого пола. В Словаре В. Даля: *Жена* – вообще женщина, замужняя женщина; супруга, баба [5].

Для женщины важно быть замужем, а для мужчины – женатым: *Мужем жена хороша. Красна пава перьями, а жена – мужем. Мужик без жены, что гусь без воды. Мужик без бабы пуще малых деток. Муж как ворона, а все жене оборона. Муж без жены – что конь без узды. Жена без мужа – что хомут без гуза.* Таким образом, муж и жена представляют некое единство. *Муж и жена – из одного кремня искры. Муж и жена – одна сатана. Муж да жена – одна душа. Муж и жена – одно дело, одно тело, один дух. Муж с женой что мука с водой. Где муж, там и жена.*

Однако брак – это непростое дело: *Жениться – не лапоть надеть. Жена не коза, травой кормить не будешь. Жена не гусли: поиграв, на стену не повешишь. Жена не коза, дети не пчелы.*

На Руси разводы не одобрялись. Всю жизнь муж и жена должны были прожить жизнь вместе, поэтому ошибка в выборе второй половины приводила к серьезным последствиям: *Жениться – легко ошибиться. Жениться не напасть, как бы, женившись, не пропасть. Женихи, что лошади, – товар темный. Жену выбирай не глазами, а ушами. Муж не башмак: с ноги не сбросишь. Муж не лапоть: с ноги не скинешь. Муж не сапог: не скинешь с ног. Жена не рукавица: за пояс не заткнешь.*

«Пословицы отражают укоренившуюся в семейно-бытовых отношениях народов систему идеалов, ценностей, норм поведения, обычаев, которые сложились исторически и передаются из поколения в поколение» [6] Для того чтобы брак сложился удачно, в пословицах и поговорках содержится ряд рекомендаций об избрании второй половины: *Не наряд жену красит – домостройство. Учи жену без детей, а детей без людей. Бей жену до детей, а детей без людей. Добрую жену взять, ни скуки, ни горя не знать. Добрая жена дом сбережет, а худая рукавом растрясет. Не тот счастливый, у кого много добра, а тот, у кого жена верна. Хорошая жена – полдома. Добрую женой и муж честен. Не хвали жену телом, а хвали делом. Хорошая жена – счастье.*

Приведённые пословицы свидетельствуют о том, что хорошая жена, по представлениям русского народа, добрая, веселая, трудолюбивая, покладистая, честная, мудрая, умеющая вести домашнее хозяйство, заботливая. Эти качества были очень важны для ведения крестьянского хозяйства. Если же жена злая, сварливая, неверная, то она приносит семье и мужу только зло, горе и тоску. Красота жены не во внешности, а в домоустройстве. Для русского человека важна внутренняя красота, которая связывается с добротой, порядочностью, хорошим характером, счастьем, умом, тогда как глупость сопровождает красивую внешность.

Внешняя красота очень часто бывает обманчивой.

Этим можно объяснить отсутствие фразеологизмов, в которых прославляется внешняя красота женщины: *Не пригожа, да пригодна. Не ищи красоты, ищи доброты. С лица воды не пить. Не будь красна и румяна, а чтобы по двору прошла да кур сочла. Красавица без ума, что кошелек без денег. Не ради пригожества, ради крепости. Красота без разума пуста. Красота до вечера, а доброта навек. Красота лучше, а правда – нужнее. Красотой сыт не будешь. Красна пава пером, а жена – нравом.*

Это касается и мужа: *Молодец красив, да на душу крив. Красивый – на грех, а дурной – на смех. Мужичок не казист, да в плечах харист.* Отсутствие красивой внешности восполняется наличием других положительных душевных качеств и признаков, а ее наличие, наоборот, лишает ее носителя всего положительного.

В русском языке очень много фразеологических единиц о женщине, обладающих положительной оценкой. Однако встречаются паремии и с отрицательной оценкой. Это преимущественно фразеологизмы о плохой злой жене: *Лучше камень долбить, чем злую жену учить. Все девушки хороши – а отколь берутся злые жены? Добрая жена хозяйству научает, а злая – от дома отлучает. Добрая жена дом сбережет, а худая рукавом растрясет. Плохая жена и хорошего мужа портит.*

Одним из ключевых понятий в концептосфере семья является понятие «родитель». Это один из важных элементов, сохраняющийся в национальном менталитете и формирующий языковую картину мира. О важности данного микроконцепта в концептосфере «семья» свидетельствуют многочисленные фразеологические и паремиологические единицы, в состав которых оно входит: *Нет родителей – нет покровителей. Все купишь, а отца-матери не купишь. На свете все найдешь, кроме отца матери. Кто родителей почитает, тот век счастливым живет. Птичье молоко хоть в сказке найдешь, а других роди-*

лей – нет. Живы родители – почитай, померли – поминай. Наши родители за тем не гонители.

Отдельную группу занимают пословицы о матери. Основная роль женщины в семье – материнство. В паремиях отразилась взаимная любовь матери и ребенка, обеспечивающая покой и безопасность во внутреннем мире человека: *Нет такого дружка, как родимая матушка. Лучше матери друга не сыщешь. Нет друга нежнее матери. Мать всякому делу голова. Птица радуется весне, а младенец матери. Мать гладит по шерсти, мачеха супротив. Куда мать, туда и дитя. При солнышке тепло, при матушке – добро. Птица рада весне, а младенец – матери. У кого есть matka, у того голова гладка. Слепой щенок и тот к матери ползет.*

Во многих пословицах и поговорках противопоставляются мать и мачеха. В семье, где не было матери, вместо нее была мачеха. В фольклорных произведениях образ мачехи включает в себе крайне отрицательные коннотации: «злая», «не любит приемных детей», «неблагодарная»: *И лыком шита, да мать, и шёлком, да мачеха. Кому – мать, кому – мачеха. Сыр калача белее, а мать мачехи милее. Горько от мачехи пасынку, несладко и ей от него. Из дому гонит мачеха, а из лесу медведь. В лесу медведь, а в дому мачеха. Достаток – мать, убожество – мачеха. Мать высоко замахивается, да не больно бьет; мачеха низко замахивается, да больно бьет.*

Большую роль в семье играет отец: *Как Бог до людей, так и отец до детей. Держись, как за родного отца. Отец наказывает, отец хвалит.*

В некоторых пословицах подчеркивается значимость, незаменимость матери для детей: *Без отца – полсироты, а без матери и вся сирота. Отцов много, а мать одна (т. е. отца легче заменить). Пчелки без матки – пропавшие детки. Была кабы matka, была б и уятка (т. е. пища). Материнская молитва со дна моря вынимает (достает).*

Особая роль в семье отводилась воспитанию и обучению детей. Мощным фактором воспитания был родительский авторитет. Приведем примеры, подтверждающие приведенный тезис: *Каковы бабки-матки, таковы и дитятки. Кто родителей почитает, тот век счастливым живет. Живы родители – почитай, померли – поминай. Не оставляй отца и матери на старости лет, и Бог тебя не оставит. Родительское слово мимо (на ветер) не молвится. Не наказанный сын – бесчестье отцу. Народила, да не научила. Нарожать нарожала, а научить не научила. Детям не жить, коли не умом да благословением родителей. Родительское благословение на воде не тонет, на огне не горит.*

Другим важным фактором является наследственность: *Каковы бабки-матки, таковы и дитятки. Каков отец, таков и сын. Каков род, таков и приплод. Каков сад, таковы и яблоки. Какова matka, таковы и детки. Какова мать, такова и дочь. Каков корень, такова и семья. Каков дуб, (каково дерево), таков и клин, каков батька, таков и сын. Каков батька, таковы и детки. Какие родители, такие и детки.*

Любовь и привязанность родителей к своим детям отразилась в следующих пословицах: *Изба детьми весела. Дети – благодать наша. Дитя худенько, а отцу, матери миленько. Свое дитя и горбато, да мило. Дитя хоть криво, да отцу, матери мило. Всякому свое дитя милее. Мальчик – утеха отцу, а девочка – радость матери. Сладка беседа чад своих. Всякому свое дитя милее.*

Таким образом, в силу того, что такие поучительные высказывания, как пословицы и поговорки, очень значимы в национальной культуре, они оказывают огромное влияние на формирование языковой картины мира того или иного народа. В паремиологической системе русского языка нашло отражение эмоционально-оценочное отношение народа к семье, ее членам, к различным типам взаимоотношений мужа и жены, родителей и детей, к воспитанию детей.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ, 2007.
2. Шолохов М. Сокровища народной мудрости. *Пословицы русского народа*: в 2 т. Т. 1. Москва: Художественная литература, 1984.
3. Авдонина Л.Н., Костина А.Е. Номинативное поле концепта «семья» в русской и английской культуре. *Молодой учёный*. 2015; 15. Available at: <https://moluch.ru/archive/95/21389/>
4. Гофман О.В. Концепт «семья» в традиционной крестьянской культуре. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Филология*. Кемерово, 2002.
5. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Available at: <https://www.slovardalja.net/word.php?wordid=7956>
6. Мусаева Ш.Д. *Лингвокультурологический анализ концепта «совесть» в аварской и немецкой языковых картинах мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2014.
7. Даль В.И. *Пословицы русского народа*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1984.
8. *Русские пословицы и поговорки*. Под ред. Аникина В.П. Москва: Художественная литература, 1988.
9. Мокиенко В.М. *Большой словарь русских поговорок*. Москва, 2007.
10. *Словарь русского языка*: в 4 т. Под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва, 1981 – 1984.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST, 2007.
2. Sholohov M. Sokrovishcha narodnoy mudrosti. *Poslovyicy russkogo naroda*: v 2 t. T. 1. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.
3. Avdonina L.N., Kostina A.E. Nominativnoye pole koncepta «sem'ya» v russkoy i angliyskoy kul'ture. *Molodoy uchenyy*. 2015; 15. Available at: <https://moluch.ru/archive/95/21389/>
4. Gofman O.V. Koncept «sem'ya» v traditsionnoy krest'yanskoy kul'ture. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*. Kemerovo, 2002.
5. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: <https://www.slovardalja.net/word.php?wordid=7956>
6. Musaeva Sh.D. *Lingvokulturologicheskiy analiz koncepta «sovest'» v avarskoy i nemeckoy yazykovykh kartinah mira*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2014.
7. Dal' V.I. *Poslovyicy russkogo naroda*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.
8. *Russkie poslovyicy i pogovorki*. Pod red. Anikina V.P. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1988.
9. Mokienko V.M. *Bo'shoj slovar' russkikh pogovorok*. Moskva, 2007.
10. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Pod red. N.Yu. Shvedovoy. Moskva, 1981 – 1984.

Статья поступила в редакцию 05.05.19

УДК 821.111(73).0

Naumchik O.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: hylida@list.ru*

Surkova K.V., *MA student, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: Gnomik_29@mail.ru*

THE TRANSFORMATION OF AN IMAGE SYSTEM OF URSULA LE GUIN'S "A WIZARD OF EARTHSEA" IN CINEMATOGRAPHY. The article deals with films based on Ursula Le Guin's fantasy cycle "A Wizard of Earthsea". Both "A Wizard of Earthsea" (directed by Robert Lieberman, screenwriter Gavin Scott, 2004) and "Tales from Earthsea" (animated fantasy film directed by Goro Miyazaki, animated by Studio Ghibli, 2006) are analyzed and compared. The authors consider the transformation of the main characters of the literary works in cinematography. A comparative research method is used. It has revealed such features of cinema works as the transformation of the internal conflict into the external plan, the transformation of the narrative scheme of the character's journey (associated with initiation) into the quest, the consolidation of the roles of antagonists, etc. It is noted that the projection the image of evil causes the greatest difficulties in cinema. The screening lets us conclude that in the films oriented to a wide audience generally common fantasy formulas are used. At the same time, the literary work demonstrates the peculiarities of national specific and the author's poetics. Therefore, it is clear that the visual look of the fantasy is still being developed.

Key words: Ursula Le Guin, "A Wizard of Earthsea", fantasy, cinematography.

О.С. Наумчик, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylida@list.ru

К.В. Суркова, магистрант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: Gnomik_29@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ ЦИКЛА «ВОЛШЕБНИК ЗЕМНОМОРЬЯ» УРСУЛЫ ЛЕ ГУИН В КИНЕМАТОГРАФЕ

В статье рассматриваются фильмы, основой которых является цикл «Волшебник Земноморья» Урсулы Ле Гуин. Анализ и сравнение производится с точки зрения трансформации в кинематографических произведениях системы образов литературного источника. Выявляется, что для кинематографа характерны, в частности, такие черты, как перевод внутреннего конфликта во внешний план, смещение акцента с личностных изменений героев на их приключения, трансформация лежащей в основе повествования схемы путешествия героя (связанного с инициацией) в квест, усиление роли антагонистов и др. Отмечается, что наибольшие трудности в кинематографе вызывает создание визуального облика зла. Сравнительный анализ позволяет сделать вывод, что для кинематографических произведений, ориентированных на широкую аудиторию, характерна близость к усреднённой формуле фэнтези, содержащей в себе ярко выраженные черты данного жанра. В то же время литературное произведение демонстрирует в большей степени особенности национальной специфики и авторской поэтики. Таким образом, можно говорить о том, что в настоящее время ещё продолжается осмысление особенностей фэнтези как литературного жанра и как мультимедийного феномена, а визуальный облик фэнтези ещё разрабатывается.

Ключевые слова: фэнтези, Урсула Ле Гуин, система образов, «Волшебник Земноморья», кинематограф.

Феномен фэнтези занимает значительное место в современной культуре и включает в себя как литературные произведения, так и фильмы, анимацию, компьютерные игры и игры живого действия. Сущностной чертой фэнтези является построение целостного, детально проработанного условного мира, в котором разворачиваются события [1; 2]. Несомненно, литературные произведения в жанре фэнтези являются привлекательными для экранизаций, однако, несмотря на широкие технические возможности современного кинематографа, многие популярные произведения до сих пор не экранизированы, а многие экранизации признаны неудачными.

В своей статье мы обратимся к фильмам, основой для которых послужил фэнтезийный цикл Урсулы Ле Гуин «Волшебник Земноморья» [3]. Это фильм «Волшебник Земноморья» (Режиссёр Роберт Либман, автор сценария Гэвин Скотт, 2004) и аниме «Сказания Земноморья» (режиссёр Гора Миядзаки, автор сценария Кэйко Нива, 2006). Несмотря на то, что в этих фильмах воссоздаётся мир Земноморья, описанный Урсулой Ле Гуин, и действуют герои этого литературного произведения, система образов существенно искажается.

В центре внимания Урсулы Ле Гуин лежит инициация главного героя, его взросление и становление, для чего используется схема путешествия героя, которая позволяет зримо воплотить путь становления личности и метафорически соотносится с жизненным путём [4; 5]. Наиболее полно тема путешествия воплощается в образе центрального героя всего цикла – Геда. «*Говорят, что самым великим из этих волшебников и уж во всяком случае величайшим из путешественников был некий гонимец по прозвищу Ястреб-Перепелятник*» [3, с. 5]. В указанном фильме присутствует мотив путешествия (Гед отправляется в путь с Огионом, затем едет на остров Рок, после странствует, сначала уходя от тени, а потом ища встречи с ней), но в целом авторы существенно упрощают и искажают схему пути героя. Путь героя как процесс инициации преобразуется в приключение в поисках волшебного артефакта. Сюжетная линия борьбы Геда с Тенью совмещена с линией поиска им волшебного артефакта (амулета Эррет-Акбе), причём именно линия поиска медальона становится центральной и соединяет остальные.

Несмотря на то, что действие романа происходит в волшебном мире, характеры персонажей развиваются в соответствии с психологическими законами, поэтому изменения в личности героя происходят постепенно на протяжении всего произведения. Однако изображение внутренних конфликтов персонажей и их личностных изменений и является наиболее трудным при переводе на язык кино, в основе которого лежит движение [6]. Стремясь удержать внимание зрителя динамичностью повествования, кинематографисты используют уплотнение сюжета. Сюжетные линии разных произведений, которые в книгах развёртываются

последовательно, совмещаются в одном произведении, что позволяет использовать параллельный монтаж, чередуя разные сцены.

В фильме «Волшебник Земноморья» присутствуют две сюжетные линии: Геда и Тенар, причём линия Геда более разработана, в ней прослеживается эволюция персонажа, тогда как линия Тенар представлена менее развёрнуто. Сюжетные линии связаны с историей об утраченном, разбитом на две половины, волшебном амулете Эррет-Акбе, который героям предстоит найти и соединить. В связи с совмещением сюжетных линий в центр повествования ставится поиск второй половины амулета Эррет-Акбе, то есть путь инициации главного героя трансформируется в квест, заданием отыскать волшебный артефакт.

С помощью образа Геда Урсула Ле Гуин демонстрирует, как легко попасть во власть ложной идеи и нарушить мировое равновесие, а ответственность за поступки целиком лежит на герое, и исправить ситуацию может только он сам посредством внутреннего изменения. В фильме не так наглядно представлено изменение личности героя, а внутренние конфликты переводятся во внешний план, вследствие чего усиливается роль антагонистов – например, образ Джаспера обретает черты злодея и предателя, тогда как в книге он является во многом двойником Геда, а Тень из воплощения тёмной стороны личности героя, которую необходимо осознать, персонифицируется во врага, противника, стремящегося уничтожить героя и усложняющего поиски волшебного артефакта. В аниме преступление героя (Аррена) не мотивировано, а является результатом воздействия потусторонних сил.

В кинематографе вследствие необходимости усиления динамики повествования, возникает потребность во введении большого количества эпизодов, во время которых один герой пространно объясняет другому суть мировых законов, а также последствия тех или иных поступков. Тема неслучайности встреч персонажей, взаимовлияния героев друг на друга – «волшебники просто так не встречаются» (выражает идею взаимосвязи людей, вещей и поступков в мире), в фильме получает развитие, трансформируясь, однако, в тему судьбы. В связи с трактовкой судьбы как предопределённости событий большее значение обретают различные пророчества и предсказания. Кульминационный момент каждой книги связан с решением, принимаемым главным героем и действием, которое он совершает сам. В фильме и аниме герои узнают некоторые истины и меняются под воздействием других персонажей, победа достигается посредством их совместных усилий, в то время как в книге кульминацией становится свободный выбор главным героем своего дальнейшего пути, который он делает в одиночку.

Наиболее серьёзным изменениям в фильме подвергается образ Тенар. В «Гробницах Атуана» – это девушка, воспитывавшаяся в храме с детства для того, чтобы стать верховной жрицей. Она «умерла» для обычной жизни и ри-

туалы поклонения силам тьмы стали для неё привычными и необходимыми, а её особое положение верховной жрицы обусловлено не личными заслугами, а предопределённостью. Важным является то, что в храме девочка получает новое имя – Ара, с которым она и живёт всю свою сознательную жизнь до встречи с Гедом, а культ Безымянных рисуется Урсолой Ле Гуин как экстатический культ поклонения древним хтоническим силам.

Как и все главные герои цикла «Волшебник Земноморья», Тенар проходит свой путь [5; 7] – для того, чтобы выйти из тьмы лабиринта, воплощающего в себе множество смыслов (бессознательное, тёмная сторона души, зло и т.д.) ей необходимо пережить символическую смерть и воскрешение, вследствие чего Ара как жрица умирает, но рождается Тенар.

Центральным в произведении является внутренний конфликт в душе героини, который обобщённо можно обозначить как противостояние между тьмой и светом. Этот внутренний конфликт получает внешнее воплощение сначала в конфликте между Тенар и Гедом, где Тенар представляет сторону тьмы, а затем, с постепенным изменением героини, – уже в конфликте между Тенар и жрицей Коссил, отстаивающей принципы религии Безымянных.

В фильме Тенар не является изменяющимся персонажем, она представляет собой образ положительной героини, воплощающей всевозможные, в первую очередь христианские, добродетели. Тенар следует наставлениям своей учительницы и чувству долга, поэтому проявляет необычайную стойкость и мужество в противостоянии антагонистам. Поступается изначальная мистическая связь между Гедом и Тенар, когда они видят друг друга в своих снах-видениях. Благодаря этой связи, а также тому, что она становится союзником в противостоянии врагам, Гед убеждает девушку помочь ему.

В «Гробницах Атуана», несомненно, присутствует отсылка к античному сюжету о Тесее и Ариадне [8, с. 103; 9, с. 502], однако он переосмысливается автором. История рассказывается с точки зрения героини, а мотивом поступка Тенар становится не любовь к герою, а изменение под влиянием Геды системы её ценностей. Нельзя однозначно сказать, кто кого выводит из Лабиринта: Гед Тенар или Тенар Геду, ведь решение пощадить Геду, а затем и покинуть Гробницы, становится для Тенар непростым и связано с кардинальным изменением её личности. Толчком для таких перемен служит стойкость волшебника, его способность противостоять силе безымянных, а также то, что Гед видит истинную сущность Тенар и угадывает её истинное имя.

В фильме сюжет о Тесее и Ариадне реализуется более традиционно – Гед и Тенар изначально входят в лабиринт как союзники в борьбе против короля-завоевателя, а Тенар, подобно Ариадне, помогает герою пройти лабиринт и выйти из него, причём появляется мотив поединка, напоминающий бой с минотавром, возникает даже мотив нити Ариадны (хотя нитью пользуется Ветч, также оказавшийся в подземельях Атуана). Отсылка к мифу о Тесее и Ариадне воплощается и в романтических чувствах, возникающих между героями, и таким образом мотивом их поступков становится любовь, тогда как в книге любовная линия принципиально отсутствует.

Поскольку в фильме на первый план выходит поиск волшебного артефакта, где Гед и Тенар должны стать союзниками, а хтонический культ Безымянных превращается в прохристианский обитель, силой веры сдерживающую силы зла, Тенар из главной героини становится союзницей, помощницей и, в финале, волшебной невестой главного героя [5; 10].

Перевод внутреннего конфликта во внешний, а в связи с этим и упрощение сюжета, стремление подвести его под формулу, легко считываемую современным зрителем, приводит к значительному искажению смысла повествования. Гробницы Атуана из храма хранителей наследия богов Ближних (в основе религии которых лежат древние культы, связанные с экстатическими богослужениями и человеческими жертвами), превращается в оплот веры. Жрицы – хранительницы, получающие свои знания путём интуитивного познания и экстатических обрядов, поклоняющиеся тёмным силам, трансформируются в милых молодых монахинь, обучающихся в монастырской школе и даже сдающих там экзамены. Древний языческий культ заменяется на легко читаемые зрителем христианские мотивы, что предполагает чёткое разделение на добро и зло, а равно и на положительных и отрицательных героев, а также единый путь к спасению через веру.

Это обуславливает и изменение образов второстепенных персонажей, таких как жрицы Тар и Коссил. В книге Коссил – тип религиозного фанатика, персонаж-носитель идеи, с помощью которого демонстрируется результат доведения идеи до абсолюта. В фильме она чудесным образом превращается в белокурую красавицу, одержимую страстью к полководцу-завоевателю, ради которого и идёт на предательство и всевозможные злодеяния. Она – заблудшая грешница, сошедшая с прямой дороги, и этот грех и приводит её к смерти от руки своего возлюбленного. Антиподом ей выступает юная и благочестивая Тенар, не отступающая от своей веры перед лицом смертельной опасности. Тогда как в книге происходит прямо противоположное: спасение героини получает именно благодаря тому, что изменяет своей религии, заменив узкий религиозный взгляд на мир более широким пониманием мировых законов.

Мир Земноморья принципиально строится Урсолой Ле Гуин как мультикультурный, многонациональный, это иллюстрирует центральную идею равновесия

и взаимосвязи: разные народы, языки и культуры создают целостный и гармоничный мир, поскольку уравнивают противоположности. В фильме этой мультикультурности нет, Земноморье в нём тяготеет к характерной для фэнтези формуле «условного средневековья», что диктует сословную иерархию и тем самым влияет на образы и тип конфликта. В героях появляется много социального, возникают образы короля-захватчика; надменного аристократа Джаспера, способного на предательство; а также оппозиции между имеющими власть королём, Коссил (помощницей великой жрицы), Джаспером с одной стороны и выходцами из народа волшебниками Гедом и Ветчем, а также скромной и юной жрицей Тенар с другой.

Тяготение к средневековому хронологу наблюдается и в аниме Горо Мидзакэ, с тем отличием, что здесь действие происходит в южных странах и визуальный облик тяготеет скорее к Византии. Здесь также возникает социальная оппозиция власти в лице живущего в замке Паука и простых людей (жизнь Тенар и Техану).

В книге важной оппозицией, помогающей раскрыть как образы героев, так и принципы мироустройства Земноморья, является противопоставление устроенности и неустроенности; уюта и тепла холоду и одиночеству. Это базируется на исконной мифологической оппозиции своего-чужого и космоса-хаоса. Одиночество героя противопоставляется духовному родству людей, которое и помогает герою одержать победу над силами тьмы и самому продолжить деятельность по космизации, гармонизации действительности. В литературном источнике крайне важен этот созидательный характер деятельности героя.

Оппозиция одинокой неустроенности, душевной пустоты, рождающей страх, и общности людей, помогающей каждому её члену поддерживать душевное равновесие, в большей степени воплощена в аниме. В нём представлено противопоставление картин внутренних метаний героя картинам созидательной деятельности человека, связанной с сельским хозяйством, возделыванием земли и выращиванием животных. В фильме нет этого противостояния, герой борется с тенью как противником, находящимся вне его.

Идея созидательной деятельности людей, их культурной общности, в книге воплощается во многом с помощью образа Ветча, для которого характерны наивность, добродушие и преданность, и если образ главного героя тяготеет к проникновению в глубины мироздания, то его спутник воплощает земную устойчивость, здравый смысл и практицизм. Важно отметить, что в фильме усилены комические черты Ветча, подчеркнута склонность к полноте (выражение приверженности к радостям жизни, к витальности), что позволяет увидеть аналогию с образом Санчо Пансы.

Сложной задачей для кинематографистов становится создание визуального образа зла, а отрицательные персонажи наиболее явно отличаются от своих литературных прототипов. В произведениях Урсолы Ле Гуин отрицательных персонажей немного, причём их можно разделить на силы зла и людей, служащих этим силам. Силы тьмы, абсолютного зла не персонифицированы, это древние хтонические силы разрушения, которые всегда существовали и будут существовать, но для сохранения гармонии в мире людей необходимо, чтобы силы тьмы оставались в пределах своего мира, мира смерти.

Люди, выбирающие служение этим силам и стремящиеся использовать их для своих целей, нарушают гармонию мироздания, в которой силы разрушения должны оставаться в своих пределах и не выходить в мир. На примере образов главных героев Урсолы Ле Гуин демонстрирует, как легко попасть во власть ложной идеи и ступить на путь служения тьме, однако в то же время утверждается возможность героя исправить своё деяние, сделав на пороге жизни и смерти свой осознанный выбор. Принципиальным является то, что в личности любого человека сосуществуют и светлое, и тёмное начала и всё зависит только от выбора самого героя.

В фильме выстраивается более простая оппозиция: силы света, стремящиеся с помощью морали, веры и понимания сути вещей к сохранению гармонии в мире Земноморья, противостоят с одной стороны силам зла, принимающим облик нежити из потустороннего мира (монстры, зомби, ожившие мертвецы), а с другой – персонажам антагонистам, стремящимся к силам зла во имя своих интересов, таких как власть и бессмертие. Стремление к власти и коварство в целом являются выражением философии жизни героев-антагонистов, а поступки становятся не результатом следования идее, а проявлением характера персонажа. Возникают образы роковой красавицы (Коссил) и властителя-завоевателя Тайгата, которым свойственны жестокость и тщеславие, надменность и гордыня.

В фильмах появляются и персонажи, воплощающие немотивированное зло, – например, в аниме «Сказания Земноморья» это гиперболизированные образы работорговцев, продавца хази, Паука, для которых характерно стремление к аморальным поступкам и наслаждение ими, но в то же время происходит и снижение отрицательных персонажей за счёт комических черт, присущих им, в результате чего страшное становится смешным. Характерно, что при создании образа зла используются визуальные штампы, тип злодея, разработанный в кинематографе (приёмы фильмов ужасов, боевиков, экшена, исторического боевика, в малой степени – триллера).

В книге тьма загадочна, бесформенна и не персонифицирована, в фильме же тьма превращается в конкретных персонажей-антагонистов. Становится воз-

мужской физической победой над злодеем, тогда как в книге такая возможность отсутствует. Тень получает имя, начинает совершать злодеяния, вступает в диалог с героем и угрожает ему, а зло связывается с инфернальным началом и принимает вид живых мертвецов, стереотипно наделённых чёрными впадинами-провалами вместо глаз, признаками распада и разложения, при этом за счёт персонализации образ зла снижается. Также в фильме введён образ короля, отсутствующий в литературном источнике – в нём много жестокости, однако в целом он передаёт черты героев антагонистов из цикла «Волшебник Земноморья» (стремление к власти, стремление к тьме как источнику собственного бессмертия, желание вечной власти, стремление использовать древние силы во имя своих личных интересов).

В аниме, где совмещены сюжетные линии нескольких книг цикла, в центре повествования – путешествие Аррена и Геда и их борьба с волшебником Пауком. Здесь также прослеживается тенденция использования визуальных штампов при разработке отрицательных персонажей. При создании образа Паука авторы отталкиваются от образа, данного в книге, его характерная черта – иллюзорность внешности, призванная выразить иллюзорность самой идеи вечной жизни. Паук предстаёт как «высокий, темноволосый, длиннорукий и стройный» [3, с. 485], затем эта иллюзия разрушается и герои видят «нечто безобразное и скрюченное, похожее на тело огромного паука, запутавшегося и засохшего в своей паутине... тлен, старость, пережившая самое себя. Рот провалился. Глазницы были пусты.» [3, с. 486] В стране мёртвых Паук – это уже оболочка, тень, не имеющая сущности «он не был сожжён огненным дыханием дракона и не был им искалечен, но и настоящим человеком он всё-таки не был: глазницы его были пусты» [3, с. 493] В аниме, отталкиваясь от этого образа, авторы в большей степени опираются на традицию сказки, а образ Паука принимает женские черты, восходя к образам злых волшебниц и колдуний из сказок. Используется и традиционное для сказки сочетание детских образов (потерявшиеся, заблудившиеся дети) и злой колдуньи – дети, как в сказке, остаются без присмотра родителей, возникает мотив непослушания, расширенный до отцеубийства. Здесь создатели аниме используют фрейдистские мотивы, тогда как у Урсулы Ле Гуин в основе лежит не фрейдизм, а психоанализ Юнга (тень как воплощение бессознательных, негативных сторон личности героя) [11; 12]. Возникают сказочный мотив отравления/околдовывания с помощью напитка, заманивания героя в ловушку, появляются злоевищий замок колдуна и волшебные предметы вроде волшебной чаши (зеркала), показывающей другого героя, в результате чего возникает андрогинный образ Паука, сочетающий в себе черты злой волшебницы и колдуна-алхимика. В визуальном облике Паука заметна опора на диснеевскую традицию, поэтому строится образ, близкий маче из «Белоснежки» (используется набор соответствующих черт и атрибутов: замок, колдовство, беспричинная ненависть и коварство), который затем, в сцене борьбы Аррена с Пауком и победы над ним, трансформируется (архетип оборотня) в экспрессионистический образ в духе «Крика» Э. Мунка. Также вводятся традиционные для диснеевской мультипликации образы приспешников злодея, носящие комический характер. Этот широкий круг ассоциаций помогает зрителю легко прочесть и воспринять образ злодея, но совершенно упускает из понимания целей персонажа и того, что послужило причиной такого поведения.

Таким образом, сравнение литературного произведения «Волшебник Земноморья» и фильмов, снятых по мотивам этого произведения, позволяет сделать вывод о том, что при переводе с языка литературы на язык кино происходит значительная трансформация образов героев.

Для фильма, в отличие от литературного источника, характерны:

- ориентация на формулу эпического фэнтези, с чёткой персонализацией добра и зла;
 - разрешение конфликта между добром и злом через поединок;
 - перевод внутреннего конфликта персонажей во внешний план и в связи с этим увеличение роли героев-антагонистов;
 - смещение акцента с личностных изменений героев на их приключения, уменьшение психологизма;
 - трансформация лежащей в основе повествования схемы путешествия героя (связанного с инициацией) в квест, что происходит в результате уплотнения и контаминации сюжета (позволяет использовать параллельный монтаж);
 - тяготение к христианской картине мира, тогда как в книге опора в большей степени на мифологическую картину мира;
 - усиление социальной составляющей при создании образов героев и в то же время уменьшение национальных и культурных различий между ними.
- Следует отметить, что игровой характер фэнтези практически не учитывается, авторы сценария предпочитают изменять образы главных героев, но не используют возможности расширения сюжета за счёт разработки линий второстепенных персонажей.

Несомненно, наибольшие трудности вызывает создание визуального облика зла:

- тьма воплощается в конкретных персонажах-антагонистах;
- усиливается инфернальное начало;
- увеличивается количество аморальных персонажей;
- появляется немотивированное зло (убийства, избиения и истязания);
- используется приём снижения, когда персонажи, воплощающие зло, становятся смешными;
- становится возможной физическая победа над злом в результате поединка;
- при создании образов отрицательных персонажей используются уже имеющиеся в кинематографе визуальные образы.

Всё это может быть связано, на наш взгляд, с недостаточной глубиной осмысления особенностей и функций литературного жанра фэнтези. Существует большое количество национальных вариантов фэнтези, а крупные авторы, работающие в этом жанре, вырабатывают специфические черты своей поэтики. Однако в массовом сознании весь пласт произведений фэнтези воспринимается через призму эпического фэнтези. Волшебные предметы, многочисленные погони, драки и состязания способствуют привлечению и удержанию внимания зрителя, однако «усредняют» произведение. Зачастую кинематограф и представляет такой «усреднённый» фэнтези, используя приёмы различных, более разработанных жанров (в первую очередь авантюрно-приключенческих фильмов, боевиков, фильмов ужасов). Можно говорить о том, что визуальный облик фэнтези ещё разрабатывается.

Библиографический список

1. Ковтун Е.Н. *Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа*. Москва, 1999.
2. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Barcelona: Cayfosa-Quebecor, 2001.
3. Ле Гуин У. *Волшебник Земноморья: романы, рассказы*. Санкт-Петербург: Азбука, 2018.
4. Кэмпбелл Д. *Тысячеликий герой*. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
5. Воглер К. *Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино*. Пер. с англ. Москва, 2017.
6. Нехорошев Л.Н. *Драматургия фильма*. Москва: ВГИК, 2009.
7. Мёрдок М. *Путешествие героини*. Москва, 2018.
8. *Мифы народов мира: энциклопедия*. Т. 1. Под ред. С.А. Токарева. Репринт. изд. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 2008.
9. *Мифы народов мира: энциклопедия*. Т. 2. Под ред. С.А. Токарева. Репринт. изд. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 2008.
10. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2001.
11. Юнг К. *Архетип и символ*. Москва, 1991.
12. Юнг К. *Структура психики и архетипы*. Москва, 2015.

References

1. Kovtun E.N. *Po'etika neobychnogo: Hudozhestvennye miry fantastiki, volshebnoj skazki, utopii, pritchi i mifa*. Moskva, 1999.
2. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Barcelona: Cayfosa-Quebecor, 2001.
3. Le Guin U. *Volshebnik Zemnomor'ya: romany, rasskazy*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2018.
4. K'empbell D. *Tysyachelikij geroy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
5. Vogler K. *Puteshestvie pisatelya. Mifologicheskie struktury v literature i kino*. Per. s angl. Moskva, 2017.
6. Nekoroshev L.N. *Dramaturniya fil'ma*. Moskva: VGIK, 2009.
7. Merdok M. *Puteshestvie geroini*. Moskva, 2018.
8. *Mify narodov mira: 'enciklopediya*. T. 1. Pod red. S.A. Tokareva. Reprint. izd. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya; Drofa, 2008.
9. *Mify narodov mira: 'enciklopediya*. T. 2. Pod red. S.A. Tokareva. Reprint. izd. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya; Drofa, 2008.
10. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2001.
11. Yung K. *Arhetip i simvol*. Moskva, 1991.
12. Yung K. *Struktura psihiki i arhetipy*. Moskva, 2015.

УДК 316.77

Nguyễn Lan Hương, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: nlanhuong231@mail.ru

NEW TRENDS IN MULTIMEDIA COMMUNICATIONS IN VIETNAM FROM THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK. The article will consider new trends in multimedia communications, developing in the social network Facebook. Facebook itself has become a trend in technology and communication. This is a multi-purpose communication platform, and it characterizes Vietnam's media industry from a new perspective. Trends appear initially to improve the convenience and variety of entertainment in social networks. The article aims to consider such trends, which originated in social networks. They are gradually changing the way Vietnamese audience receive information. In addition, the audience still has the opportunity to participate in the process of creating news and content. This study gives an idea of Facebook as a tool for the development of multimedia communications in Vietnam. If one understands these trends, he can use them as a tool for the development of communication and advertising.

Key words: Facebook, trends, multimedia communications, Vietnam.

Нгуен Лан Хыонг, аспирант каф. массовых коммуникаций, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: nlanhuong231@mail.ru

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ВО ВЬЕТНАМЕ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK

В статье рассмотрены новые тенденции мультимедийных коммуникаций, развивающиеся в социальной сети Facebook. Facebook сама по себе стала тенденцией в области технологий и обмена информацией. Это многоцелевая коммуникативная платформа, и она с новой стороны характеризует медиа-индустрию Вьетнама. Тенденции появляются изначально с целью повышения удобства и разнообразия развлечений в Facebook. В статье ставится задача рассмотреть такие тенденции, зародившиеся в социальных сетях. Они постепенно меняют способ принятия информации у вьетнамской аудитории. Кроме того, у аудитории ещё есть возможность участия в процессе создания новости и тренд информации. Данное исследование даёт представление о Facebook как инструменте для развития мультимедийных коммуникаций во Вьетнаме. Если мы поймём эти тенденции, мы сможем использовать их как инструмент для развития коммуникации и рекламы.

Ключевые слова: Facebook, тенденции развития, мультимедийные коммуникации, Вьетнам.

Сегодня коммуникативная сфера во Вьетнаме стала более разнообразной. Благодаря индустрии 4.0 мультимедиа активно развиваются и способствуют комфортному взаимодействию между людьми. В результате эволюции социальных сетей возникло много новых медиа-тенденций. Ярким примером этому служит социальная сеть Facebook. Она играет важную роль в жизни вьетнамского народа, а также вносит заметные изменения в существующий формат пропаганды и распространения информации. Благодаря своей функциональности, удобству и привлекательности мультимедиа быстро развиваются и привлекают все большее внимание аудитории. Подобные СМИ также дают читателям возможность непосредственного участия в производстве информации. Но здесь проявляются как положительные, так и отрицательные стороны таких каналов. К первым можно отнести то, что люди весьма оперативно получают сведения и имеют возможность обсуждать их в интерактивном режиме. С другой стороны, крайне трудно обеспечить качество этой информации. Нередко люди обращаются к мультимедиа с плохими намерениями, что приводит к негативному влиянию на общественное мнение. Отметим, что социальные сети активно используются в рекламных и маркетинговых целях.

Во Вьетнаме последние тенденции тесно связаны с появлением и становлением радио, телевидения, компьютеров и Интернета. Данные каналы распространения информации стали отправной точкой в процессе конвергенции разных медиасредств. Первопроходцем в мультимедийной сфере Вьетнама является радио. Оно начало свою работу здесь 2 сентября 1945 года. В конце 80-х годов появился первый видеомонитор. В 1997 году Вьетнам официально подключился к Интернету (ранее проводилось множество интернет-тестов).

С начала XXI века мультимедийная индустрия стала активно развиваться за счет социальных сетей и специальных сервисов. Первые во Вьетнаме получили широкое распространение в 2005 году. Сначала это были такие ресурсы, как VietSpace, Yobanbe, CyWorld и т. д. Затем к ним присоединились вьетнамские версии всемирно известных социальных сетей, к примеру, Yahoo 360! и Facebook. Последняя из них особенно понравилась жителям этой страны. Facebook покорила вьетнамцев своим красивым интерфейсом и удобным функционалом. С 2009 года эта социальная сеть играет важную роль в общественной жизни и оказывает сильное влияние на мультимедийные коммуникационные процессы в данном государстве.

Для начала обозначим два понятия – «коммуникация» и «мультимедийные коммуникации». Профессор Та Нгок Тан определяет первое из них как «обмен информацией между людьми или группами в обществе с целью найти взаимопонимание» [1, с. 8]. Согласно Оксфордскому словарю, коммуникация – это передача информации или обмен ею посредством разговора, письма или использования какого-либо другого способа [2].

На самом деле данный термин появился еще в начале XX века. Социолог Чарльз Кули понимает под ним следующее: «Коммуникация – механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений. Это все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени. Она включает в себя мимику, общение, жесты, тон голоса, слова, письменность, печать, железные дороги, телеграф, телефон и самые последние достижения по завоеванию пространства и времени. Четкой границы между средствами коммуникации и остальным внешним миром не существует. Однако вместе с рождением внешнего мира появляется система

стандартных символов, предназначенная только для передачи мыслей, с нее начинается традиционное развитие коммуникации» [3, с. 61 – 65].

В эпоху развития технологий способы передачи данных также претерпели серьезные изменения. Информация теперь существует не только в письменном виде, но и в форме видео, изображения, звука, GIF (популярный растровый формат графических изображений) и многих других.

Первая мультимедиа была создана в 1830 году, когда заговорили о понятии движущегося изображения. В Оксфордском английском словаре под ней подразумевается использование для коммуникации более одного вида медиа (особенно аудио, видео и интерактивные программы). Тэй Вогандал дал своё определение данному термину: «Мультимедиа – это любая комбинация текста, графики, звука, анимации и видео, которые предоставляются нам с помощью компьютера или другой электронной техники» [4, с. 1 – 3].

Во Вьетнаме мультимедийные средства стали активно развиваться, когда появились такие специализированные платформы, как компьютеры, Интернет, телевидение, радио и другие.

В книге Тони Фельдмана мы находим следующее определение: «Мультимедиа – это непрерывная интеграция текстовых данных, изображений и звуков в цифровой информационной среде» [5, с. 22 – 30]. Данная концепция также кратко изложена в журнале Ханойского Национального университета: «Это форма, которая объединяет несколько средств массовой информации (текст, анимация, видео, аудио, графика) и использует информационные технологии (к примеру, компьютер) при создании, оформлении, производстве и передаче сообщений» [6, с. 20].

В XXI веке появились «ньюмедиа» – социальные сети, приложения для смартфонов, электронные энциклопедии, блоги. Все они являются результатом инноваций в Интернете. Согласно Оксфордскому словарю, социальные сети – это термин, который обозначает новые способы общения на основе онлайн-сервисов. Поэтому новости здесь могут распространяться крайне оперативно. У каждого пользователя есть возможность поделиться ими и обсудить их содержание с друзьями.

Первая медийная тенденция в Facebook, которую мы рассмотрим, – это прямой эфир (livestream). В.М. Кривошеев в своей книге «В творческой лаборатории журналиста» понимает под ним «процесс передачи информации в реальном времени, трансляция телевизионного или радиосигнала с места проведения записи в эфир» [7]. Согласно вышеупомянутому Оксфордскому словарю данный термин обозначает прямую трансляцию события в Интернете.

Прямой эфир (Facebook Live) – это абсолютно новый формат видео. Отметим, что возможность подобных «живых включений» появилась в Facebook в 2016 году. В книге «Журналистика и массовые коммуникации» упомянуто, что в настоящее время видео является одним из приоритетов для данной соцсети [6, с. 459]. Ранее понятие «прямой эфир» чаще всего употребляли в контексте телевидения. Как правило, под ним подразумевались трансляции спортивных матчей в режиме реального времени. Подобные события привлекают огромную аудиторию. Для проведения прямых трансляций информационные агентства готовят заранее множество технических средств.

Благодаря «живым включениям» (Facebook Live) пользователи из 60 стран мира на своих страницах теперь могут продемонстрировать другим, что происходит у них здесь и сейчас. С помощью этой функции пользователи ведут трансля-

ции с праздников, конференций, различных рабочих мероприятий и т. д. Знаменитости так же активно используют возможности прямого эфира в сети. Фанаты теперь могут увидеть закулисную жизнь любимых артистов и даже пообщаться с ними в режиме интерактива.

Одним из важных моментов является то, что Facebook добавил функцию «Реакции» в видеоплеер. Она направлена на усиление взаимодействия с аудиторией. Кроме того, компания добавила 5 фильтров для видео, которые способны улучшить качество, сделать его более эстетичным. Зрители любят данную функцию благодаря динамичности передаваемой информации и обеспечению актуальности новостей. Она обладает рядом особенностей. Во-первых, аудитория получает самую свежую информацию «из первых рук». Это подогревает интерес зрителя и вызывает у него желание узнать о случившемся раньше других. Второй положительной чертой прямого эфира является его достоверность. При подобной трансляции зритель имеет возможность «вживую» наблюдать за разворачивающимися событиями. Помимо того, прямой эфир обеспечивает двухсторонний характер современной коммуникации. «Живые включения» – тенденция, которая зародилась в Facebook, но получила широкое распространение и за его пределами. Прямые эфиры способствуют развитию коммуникации в мире в целом и во Вьетнаме в частности. Многие компании используют их с целью продвижения своих товаров.

Подобные трансляции стали одним из лучших инструментов для привлечения внимания к таким событиям, как пресс-конференции артистов (Хо Нгок Ха, Ну ФуокТинь, 365 Дабанд, AmericanIdol и других), музыкальные программы крупных брендов (HeinekenGreenRoom, H-Artistry, GalaVietnamTopHits, GalaWechoiceAwards) и другим. В конце 2015 года насчитывалось несколько десятков программ, которые выходили в прямом эфире в социальных сетях. Статистика SocialListening [8], которая была сформирована по количеству обсуждений 10 популярных передач, показывает, что сотни тысяч зрителей смотрели их в режиме реального времени на Facebook.

Трансляция программ в социальных сетях стимулировала взаимодействие с пользователями, и это принесло ряду компаний значительную прибыль. Так, Vinaphone достигла самого высокого процента упоминаний своего бренда (42%). Поскольку создать прямой эфир не составляет особого труда, эту функцию регулярно используют не только знаменитости и корпорации, но и обычные пользователи Facebook. Они делятся с миром событиями из собственной жизни (путешествия, фестивали, свадьбы и т.д.) и деловой сферы. Прямые эфиры весьма эффективны для экономики в бизнесе. Они улучшают взаимодействие с аудиторией, передают все необходимые сведения и получают обратную связь. Таким образом, происходит обмен мнениями о событиях. Отметим, что данная функция теперь существует не только в Facebook, но и на других сетевых платформах, таких как YouTube и Instagram. За счет своей привлекательности и незамысловатости прямой эфир давно стал молодежной тенденцией. Существует множество пользователей, которые получили популярность в сети как раз в связи с активным использованием данной функции. Ярким примером этому служит певец ХоаВинь [9]. К настоящему моменту количество просмотров его видео достигло более 1,7 миллиона.

Прямые эфиры также используются для онлайн-продаж. Если раньше продавец публиковал только фотографии своего товара, то теперь он может показать продукт, рассказать о способах его применения и сразу же ответить на вопросы клиентов.

Еще одна тенденция для рассмотрения – это то, что социальные сети стали каналом распространения новостей. Как мы знаем, они способствуют удовлетворению потребностей людей в обмене информацией и коммуникации. Успех Facebook ознаменован тем, что он дал своим пользователям возможность обсуждать, комментировать события, выражать свое отношение к ним в режиме реального времени. Во Вьетнаме данная социальная сеть является не только коммуникационной платформой, но и важным новостным каналом. С самого начала информация в Facebook была представлена только в виде ссылок на сайты онлайн-изданий, которыми активно делились пользователи, и написанных ими постов. К слову, она привлекала много внимания и активно комментировалась. Постепенно у людей сформировалась привычка читать новости в Facebook.

В настоящее время газеты размещают информацию в данной соцсети двумя основными способами. Одним из них является публикация статей в специальных сообществах (Fanpages). Для того чтобы ознакомиться с материалом полностью, пользователю надо нажать на ссылку, перейти на главную страницу газеты и выбрать то, что он хочет прочитать. Однако этот способ является не самым удобным, так как человек тратит много времени на загрузку.

Другой способ – функция «Мгновенные статьи» (InstantArticles). В данном случае для прочтения материала пользователю просто надо нажать на заголовок публикации, и она моментально загрузится полностью. В то же время он может просмотреть иллюстрационный материал, автоматически запустить видео, изменить масштаб, пользоваться картами, прослушивать аудио, ставить отметки «Нравится», комментировать и делиться постами. Практика создания, распространения и монетизации новостных сообщений получила название «Распределенный контент». Суть состоит в том, что СМИ передают свои публикации социальным сетям, таким как Facebook, не ставя при этом ссылки на свои сайты. Подобное сотрудничество стало настоящей вехой в привычных способах передачи информации. Во Вьетнаме тестирование новой функции началось в 2015

году. Тогда некоторые газеты и веб-сайты решились попробовать InstantArticles [10]. С 12 апреля 2016 года Facebook позволил всей прессе использовать функцию «Мгновенные статьи». Сегодня общение между людьми в большей степени осуществляется через социальные сети. В прошлом основными способами связи были смс-сообщения, телефонные звонки и факсы. С появлением Интернета удобной формой общения стала переписка посредством электронной почты. С ее помощью можно было отправить документы большого размера одновременно нескольким адресатам (email-рассылка), а также создавать группы и сохранять письма.

Однако с развитием социальных сетей электронная почта несколько теряет свою коммуникативную привлекательность и становится лишь средством для отправки документов и решения рабочих моментов. Теперь вьетнамцы предпочитают использовать бесплатные платформы для общения и связи, которые подключены к Интернету. Преимущество подобных мультимедийных инструментов заключается в том, что они позволяют отправлять информацию в различных форматах, таких как видео, аудио, изображения, карты и т. д. Кроме того, большинство пользователей привлекают дополнительные услуги и сервисы, к примеру, наклейки, игры, смайлы, красочный интерфейс, которые делают коммуникацию более интересной.

В настоящее время во Вьетнаме Facebook стал главной интернет-платформой, где пользователи общаются, организуют мероприятия, создают и развивают различные группы. Данная соцсеть применяет специальные алгоритмы, которые помогают людям найти знакомых на основе схожих данных. Пользователи могут создавать группы или чаты в Facebook Messenger и моментально узнать, прочитано ли их сообщение получателями. Кроме того, социальная сеть показывает, кто из друзей сейчас онлайн. Пользователи узнают там о новых событиях в жизни своих знакомых, общаются с ними напрямую. Коммуникация посредством Facebook крайне популярна во Вьетнаме, особенно среди молодых людей. Помимо этого, местные пользователи активно используют для связи такие приложения, как Viber, Zalo, WhatsApp и другие.

Мы не можем отрицать, социальные сети помогают сделать нашу жизнь комфортнее, а коммуникацию – удобнее. Новые тренды, появившиеся в них, способствуют созданию креативных функций в общении. Однако они влекут за собой и множество проблем. Известно, что сейчас функция прямого эфира является отличным инструментом для рекламы и продаж. В последнее время многие вьетнамки раздвигаются в режиме онлайн с целью привлечь зрителей и найти клиентов. Люди оскорбляют других в прямом эфире, пытаются создать «хайп», чтобы стать известными. Член исполнительного совета Вьетнамской ассоциации социальной психологии и магистр психологии Дао ЛеХоа Ан сказал: «Сегодня молодые люди злоупотребляют функцией прямого эфира, пытаются создать шумиху, так они пытаются самовыражаться и привлечь внимание большого количества людей, заработать популярность. В рамках прямой трансляции молодежь теряет контроль над собственным изображением. Другие могут сделать снимок и выложить ваши фотографии на «черные форумы и сайты» [11].

Молодые люди не в силах прогнозировать, какие последствия могут возникнуть при обмене данными в Интернете. Персональная информация становится незащищенной. Этим могут воспользоваться преступники.

Существует еще одна проблема, связанная с прямым эфиром, – это пиратство. Некоторые люди осуществляют онлайн-трансляцию с киносеанса или спектакля. Спустя 5 дней проката главный блокбастер этого лета – фильм «ХотТро3D» (режиссер Хоанг Туан Куонг) – был незаконно размещен в социальной сети посредством прямого эфира. По словам продюсера картины, это негативно сказалось на кассовых сборах, хотя до инцидента уже было заработано более 12 миллиардов донгов [12].

В настоящее время во Вьетнаме действуют законы, регулирующие нарушение авторских прав. В соответствии со статьей 27 Указа № 131/2013 / ND-CP лица, совершающие акты копирования аудио- или видеозаписей без разрешения владельцев или производителей и публикации их, будут оштрафованы на 15 – 35 миллионов донгов [13]. Кроме этого, они должны удалить запрещенный контент. Если установлено достаточно признаков преступления, нарушитель может быть наказан согласно статье 225 Уголовного кодекса 2015 года [14].

В целом тенденции в Facebook становятся все более привлекательными, и у пользователей появляется зависимость от соцсетей. Молодые люди легко знакомятся и общаются здесь. Но они тратят слишком много времени на Facebook. Статистика показывает, что во Вьетнаме 2,5 часа – это среднее время, которое пользователь проводит в данной социальной сети [15]. Некоторые люди могут использовать Facebook в корыстных и преступных целях. Известно много случаев, когда девушки знакомятся с аферистами и извращенцами, которые имеют вполне нормальные профили в соцсети. При реальной встрече эти мужчины совершают с ними преступные действия. Недавно в газете Тханьниен появилась статья о том, что девушка была продана в Китай парнем, с которым она познакомилась в Facebook [16]. 33-летняя Х'Х. Бкронг, проживающая в городе БуонМаТуот, провинция Дак Лак, случайно нашла вакансию в Facebook, опубликованную в аккаунте с именем Суан Тьен. Она написала ему с целью познакомиться и узнать подробнее о работе. После продолжительных бесед Х'Х. Бкронг подругой решила встретиться с ним вживую. Они также были проданы в Китай.

Местная полиция арестовала Суан Тьена. Он признался, что создал аккаунт с предложением о работе с целью обмануть девушек.

Чтобы без опасения использовать функции Facebook, пользователи должны хорошо разбираться в этой платформе и защищать свою информацию. Информационным следует размещать больше материалов о данной социальной сети, чтобы люди могли безопасно пользоваться ею, при этом не нарушая закон.

Результаты исследований показывают, что новые тенденции вносят серьезные изменения в область мультимедиа. Они создают прорыв в скорости и форме передачи информации. Данные тенденции обеспечивают актуальность событий. Это более живой способ передачи информации в СМИ. Плюсом таких тенденций является более удобное взаимодействие с аудиторией. Раньше для получения отзывов от нее приходилось проводить опросы, специальные исследования. А теперь с помощью некоторых функций, таких как «Реакция», комментирование, публикация и перепост, мы можем дать моментальную оценку привлекательности медиаконтента. Кроме того, пользователи социальных сетей иногда сами становятся авторами коммуникационных продуктов, что приводит к разнообразию источников. Это также обеспечивает объективность информации. И, наконец, новые медиатренды играют огромную роль в развитии бизнеса. Предприятия могут сэкономить деньги на развитии бренда, используя функции Facebook. Данная социальная сеть постоянно развивается, чтобы удовлетворить потребности бизнеса. К примеру, она может предоставить статистику о процессе развития бренда.

С другой стороны, все это влечет за собой ряд проблем. Публичность и простота передачи информации позволяет всем желающим размещать любые сведения, в том числе негативные и ложные. За счет чего постоянно снижается качество новостного контента. Человек запросто может опубликовать недостоверную информацию с целью оказания негативного влияния на общество. Из-за привлекательности новых функций и тенденций в Facebook вьетнамцы все чаще проводят время в этой социальной сети. Зависимость от виртуального мира способствует снижению качества реальной жизни.

В данный момент властям довольно сложно управлять информацией в социальных сетях. Однако они принимают законы для решения проблем, возникающих в интернет-пространстве. С 1 января 2019 года стал действовать «Закон о сетевой безопасности» [17]. Кроме того, в средствах массовой информации теперь размещают статьи о тенденциях в Facebook, которые оказывают влияние на людей. Пользователи сами должны ответственно подходить к своему пребыванию в социальных сетях. Защищать себя и правильно использовать функции данной коммуникационной платформы.

Анализ тенденций, наблюдающихся в социальных сетях, поможет людям лучше применять новые мультимедийные инструменты. Кроме того, читатели и информанты также могут регулировать управление данными коммуникационными платформами и проверять информацию в них.

Библиографический список

1. Та Нгок Тан. *Массовые коммуникации*. Изд: Государственная политика. 2001.
2. *Оксфордский словарь*. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/>
3. Чарльз Кули. *Социальная организация*. Глава 6. Charles Cooley. Social Organization. «The significance of communication». New York: Charles Scribner's Sons, 1909: 61 – 65.
4. Тэй Воган. Мультимедиа – Заставить его работать. *Tay Vaughan. Multimedia – Making it work*. The McGraw-Hill Companies, USA.
5. Тони Фельдман. Введение в цифровые медиа. *Tony Feldman. An introduction to digital media*. Изд: Routledge-1997.
6. Нгуен Тхи Хюнг Занг. *Журналистика и мультимедийные коммуникации*. Издательство: Ханойский национальный университет. 2017.
7. Кривошеев В.М. *В творческой лаборатории журналиста: учебно-практическое пособие для студентов вузов*. Издательство: Университетская книга, 2010.
8. *Бренд Вьетнам. Прямая трансляция и применение в продвижении бренда*. Available at: <https://www.brandsvietnam.com/congdong/topic/2457-Livestream-va-ung-dung-va-truyen-thong-thuong-hieu>
9. *Канал 14. Молодой человек стал явлением после прямой трансляции*. Available at: <http://kenh14.vn/thanh-nien-bong-thanh-hien-tuong-livestream-khi-hut-57k-tuong-tac-clip-17-trieu-view-chi-sau-mot-dem-20180228113441074.chn>
10. VNEXPRESS. *Facebook позволил прессе использовать функцию «Мгновенные статьи» во Вьетнаме*. Available at: <https://vnexpress.net/so-hoa/facebook-chinh-thuc-trien-khai-instant-articles-tai-viet-nam-3321970.html>
11. *Тхань ньен. Следствие прямой трансляции*. Available at: <https://thanhvien.vn/gioi-tre/he-luy-livestream-766731.html>
12. Сонг ан. *Прямая трансляция фильм в кино и следствие*. Available at: <http://vnca.cand.com.vn/dien-dan-van-nghe-cong-an/Livestream-phim-chieu-rap-tren-facebook-Hanh-vi-nho-hau-qua-lon-449222/>
13. *Сайт Министерства юстиции Вьетнама*. Available at: http://moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=28712
14. *Сайт Юридической библиотеки Вьетнама*. Available at: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Trach-nhiem-hinh-su/Bo-luat-hinh-su-2015-296661.aspx>
15. *Зинг Новости. Вьетнамцы ежедневно тратят 2,5 часа на Facebook*. Available at: <https://news.zing.vn/nguoi-viet-bo-ra-2-5-gio-moi-ngay-de-luot-facebook-post550067.html>
16. *Тхань ньен. Следствие разговора с незнакомым в сети*. Available at: <https://thanhvien.vn/gioi-tre/he-luy-tu-nhung-cuoc-tro-chuyen-voi-nguoi-la-tren-mang-xa-hoi-988245.html>
17. *Вьетнамский закон. Закон о сетевой безопасности*. Available at: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-quoc-gia/luat-an-ninh-mang-2018-luat-an-ninh-mang-so-24-2018-qn14-164904-d1.html#noidung>

References

1. Та Нгок Тан. *Massovye kommunikacii*. Izd: Gosudarstvennaya politika. 2001.
2. *Oxfordskij slovar'*. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/>
3. Charl'z Kuli. *Social'naya organizaciya*. Glava 6. Charles Cooley. Social Organization. «The significance of communication». New York: Charles Scribner's Sons, 1909: 61 – 65.
4. T'ej Vogan. *Mul'timedia – Zastavit' ego rabotat'*. Tay Vaughan. *Multimedia – Making it work*. The McGraw-Hill Companies, USA.
5. Toni Fel'man. *Vvedenie v cifrovye media*. Tony Feldman. *An introduction to digital media*. Izd: Routledge-1997.
6. Nguen Thi Hyong Zang. *Zhurnalistsika i mul'timedijnye kommunikacii*. Izdatel'stvo: Hanojskij nacional'nyj universitet. 2017.
7. Krivosheev V.M. *V tvorcheskoj laboratorii zhurnalista: uchebno-prakticheskoe posobie dlya studentov vuzov*. Izdatel'stvo: Universitetskaya kniga, 2010.
8. *Brend V'etnam. Pryamaya translyaciya i primenenie v prodvizhenii brenda*. Available at: <https://www.brandsvietnam.com/congdong/topic/2457-Livestream-va-ung-dung-va-truyen-thong-thuong-hieu>
9. *Kanal 14. Molodoy chelovek stal yavleniem posle pryamoj translyacii*. Available at: <http://kenh14.vn/thanh-nien-bong-thanh-hien-tuong-livestream-khi-hut-57k-tuong-tac-clip-17-trieu-view-chi-sau-mot-dem-20180228113441074.chn>
10. VNEXPRESS. *Facebook pozvolil presse ispol'zovat' funkciyu «Mgnovennye stat'i» vo V'etname*. Available at: <https://vnexpress.net/so-hoa/facebook-chinh-thuc-trien-khai-instant-articles-tai-viet-nam-3321970.html>
11. *Than' n'en. Cledstvie pryamoj translyacii*. Available at: <https://thanhvien.vn/gioi-tre/he-luy-livestream-766731.html>
12. Song an. *Pryamaya translyaciya fil'm v kino i sledstvie*. Available at: <http://vnca.cand.com.vn/dien-dan-van-nghe-cong-an/Livestream-phim-chieu-rap-tren-facebook-Hanh-vi-nho-hau-qua-lon-449222/>
13. *Sajt Ministerstva yusticii V'etnama*. Available at: http://moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=28712
14. *Sajt Yuridicheskoi biblioteki V'etnama*. Available at: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Trach-nhiem-hinh-su/Bo-luat-hinh-su-2015-296661.aspx>
15. *Zing Novosti. V'etnamcy ezhednevno tratyat 2,5 chasa na Facebook*. Available at: <https://news.zing.vn/nguoi-viet-bo-ra-2-5-gio-moi-ngay-de-luot-facebook-post550067.html>
16. *Than' n'en. Sledstvie razgovora s neznakomym v seti*. Available at: <https://thanhvien.vn/gioi-tre/he-luy-tu-nhung-cuoc-tro-chuyen-voi-nguoi-la-tren-mang-xa-hoi-988245.html>
17. *V'etnamskij zakon. Zakon o setevoy bezopasnosti*. Available at: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-quoc-gia/luat-an-ninh-mang-2018-luat-an-ninh-mang-so-24-2018-qn14-164904-d1.html#noidung>

Статья поступила в редакцию 20.04.19

УДК 316.77

Nguyễn Lan Hương, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: nlanhung231@mail.ru

Trofimova G.N., Professor, Department of Mass Communications, Peoples' Friendship University of Russia, Doctor of Philosophy, Professor, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Chairman of the Dissertation Council D 21220323, Deputy Chairman of the Guild of Linguistic Experts in Documentation and Information Disputes (Moscow, Russia), E-mail: nlanhung231@mail.ru

INFORMATION SOURCES ON THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK IN VIETNAM. The article analyzes the social network Facebook as a source of relevant and important information for modern society, as well as its impact on people's minds. It is shown that the social network plays an important role in receiving news from the Vietnamese audience. Sources on Facebook can make both the positive and negative impact on the consciousness of the audience. Special attention is paid to the problem caused by untrusted sources, which have an influence on people's perception of the social and political sphere. As a result of the study, the peculiarities

of the sources in social networks, and the features of the network communications of Vietnam are clarified. The author also proposes solutions to this question by managing information on social networks and promoting official news channels on this site.

Key words: social networks, Facebook, information sources, distribution, management.

Науен Лан Хьюнг, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: nlanhuong231@mail.ru

Г.Н. Трофимова, д-р филол. наук, проф. каф. массовых коммуникаций, Российский университет дружбы народов, Заслуженный работник культуры РФ, Председатель диссертационного совета Д 21220323, заместитель председателя гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам, г. Москва, E-mail: nlanhuong231@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK НА ВЬЕТНАМСКУЮ АУДИТОРИЮ

В данной статье рассмотрены проблемы, связанные с информационными источниками в Facebook во Вьетнаме. Проанализированы и классифицированные источники в этой социальной сети. Показано, социальная сеть играет важную роль в получении новостей у вьетнамской аудитории. Источники в Facebook могут оставить и положительное и отрицательное влияние на сознание аудитории. Ресурсы в социальной сети могут предоставлять информацию пользователям легче, быстрее и даже «живее» чем в традиционных средствах. Особое внимание уделяется проблеме, вызванной некачественными источниками, это восприятие людьми социальной и политической сферы. В ходе исследования, выяснены особенности источников в социальных сетях в частности, и характеры сетевых коммуникаций Вьетнама в целом. Автор также предлагает решить этот вопрос путем управления информацией в социальных сетях и продвижения официальных новостных каналов на этой площадке.

Ключевые слова: социальные сети, Facebook, информационные источники, Вьетнам, вьетнамская аудитория.

С момента появления Интернета вьетнамцы постепенно переходят от традиционных средств массовой информации к интерактивным электронным изданиям. Вместо того чтобы покупать газеты или смотреть ТВ-программы, они читают новости онлайн со смартфонов и проводят большую часть своего времени в социальных сетях. К слову, последние сегодня стали существенной составляющей СМИ и журналистики Вьетнама. В данной статье анализируется социальная сеть Facebook как источник актуальной и важной информации для современного общества, а также её влияние на сознание людей. Кроме того, исследование даёт представление о том, как это способствует развитию коммуникации в стране.

Социальные сети появились не так давно, но уже успели завоевать огромное число поклонников по всему миру. Одной из самых популярных на сегодняшний день является социальная сеть Facebook. Она предоставляет своим пользователям тысячи источников информации. Но важно учитывать, что не все сведения в соцсетях проверяются и достоверны. Использование так называемой «фейковой» информации может оказывать сильное влияние на общество. Именно этим обусловлена актуальность исследования информационных источников в Facebook и процессов, происходящих в данном коммуникационном ресурсе. В социальных сетях поднимаются актуальные вопросы и проблемы современности, поэтому часто в публикациях там можно обнаружить антиправительственные настроения, много скандальных и негативных сведений. Во Вьетнаме уже проводились некоторые исследования социальных сетей и их влияния на общество. Однако никто не анализировал Facebook как информационный канал.

Данная социальная сеть существует в виде интерактивной платформы, форума, где люди могут легко общаться между собой, обсуждать злободневные темы и обмениваться знаниями.

Цель статьи – исследовать и квалифицировать источники информации в Facebook. Мы рассмотрим фигуру автора, публикующего те или иные сведения, и цели, которые он при этом преследует. Понимание особенностей коммуникации в социальных сетях, в том числе и в Facebook, способствует ее развитию, помогает эффективно управлять информацией и выбрать то, что действительно важно для читателя.

Теперь Facebook играет очень важную роль в получении информации вьетнамской аудитории и влияет на мыслительный процесс молодых людей. Источники разные, существуют полезные источники, где читатели смогут легко получить знания для себя. Но если пользователи данной сети будут доверять ложным источникам, то это повлияет на адекватное понимание полученной информации, из этого следует, что восприятие социальных и политических проблем также будет искажено.

Появление новых СМИ во Вьетнаме породило ряд проблем, связанных с управлением информацией. Для начала необходимо чётко обозначить понятие «информация». С.И. Ожегов в своём толковом словаре даёт следующее определение: «Сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством, и сообщения, освещающие о положении дел, о состоянии чего-нибудь [1]. В данной статье рассматриваются источники информации в социальных сетях и в первую очередь во вьетнамском сегменте Facebook. Безусловно, соцсети стали значимым изобретением для человечества. Они не только помогают удовлетворить потребность пользователей в интерактивном общении и доступной связи с другими странами, континентами, но и открывают новый информационный канал для своих читателей. По определению социолога Джеймса Барнса, «социальная сеть – это социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений)» [2]. В исследовании о Facebook Рифат Ислам Рупок из Университета Дакки упомянул: «Simply Facebook – это самая популярная бесплатная соци-

альная сеть, которая позволяет пользователям создавать профили, загружать фотографии и видео, отправлять сообщения и поддерживать связь с друзьями, семьей и коллегами».

Прежде всего, мы рассмотрим вьетнамский сегмент Facebook как источник информации для читателей, его роль в формировании общественного мнения. По данным Министерства информации и коммуникаций Вьетнама, на 15 августа 2017 года в соцсетях страны насчитывалась 331 официальная группа различных организаций и 35 электронных новостных страниц [3]. Ежедневно в среднем вьетнамцы проводят в Интернете до 7 часов. Из них 2,5 часа – в социальных сетях. В основном вьетнамцы отдают предпочтение Facebook (61%) и YouTube (59%) [4]. Facebook впервые вошёл во Вьетнам в период 2011 – 2012 г. Согласно статистике «We are Social», в 2018 год, Вьетнам занял 7-е место с 58 миллионами пользователей. Хошимин также входит в топ-6 городов с крупнейшими пользователями Facebook, с 14 миллионами пользователей [5].

Появление социальной сети Facebook кардинально изменило коммуникацию во всем мире. Она вышла на абсолютно новый уровень, в том числе и во Вьетнаме. Во-первых, рассматриваемая нами социальная сеть полностью отвечает потребностям пользователя в общении и знакомствах. В то же время Facebook – это богатый источник оперативной информации для людей по всему миру. Согласно опросу, проведённому Институтом изучения журналистики Reuters Оксфордского университета, «44% опрошенных в 26 странах мира заявили, что считают Facebook ключевым источником информации» [6].

Статистика по данной соцсети демонстрирует, что во Вьетнаме ежемесячно её используют 30 миллионов человек. 27 миллионов из них заходят туда при помощи мобильных устройств. Каждый вьетнамец в среднем тратит по два с половиной часа в день на Facebook. Это в 2 раза больше того времени, которое он посвящает просмотру телевизора [7]. Таким образом, социальные сети стали основным информационным источником, для которого характерны следующие особенности: объективность, высокая скорость распространения сведений, но в то же время и их ненадежность.

На данный момент не существует статистики по количеству источников новостей в данной социальной сети. Но их можно квалифицировать по объектам, которые эту информацию производят. Это либо сведения из официальных аккаунтов газет, журналов, ТВ-каналов и радио, либо данные, полученные от пользователей. Сегодня многие информационные агентства имеют публичные страницы (Fanpages) в социальных сетях, где делятся ссылками на свои материалы или размещают небольшие текстовые сообщения для привлечения читателей. Их наполнением и управлением занимаются сотрудники компании. Данные страницы верифицированы, поэтому контент в подобных группах является надежным и проверенным. Стоит отметить, что во Вьетнаме все информационные агентства находятся под контролем государства. Поэтому источники новостей здесь тщательно проверяются, чтобы не допустить негативного влияния на общество. Но большую часть информации в Facebook поступает с личных аккаунтов пользователей данной сети. Эти информации не всегда являются достоверными и могут пагубно повлиять на восприятие людей. Подобные источники информации создают много проблем, так как сведения, которые они транслируют, пока не подпадают под системному контролю.

Люди не просто используют социальные сети для собственного развлечения, но и играют важную роль в формировании этого «виртуального мира». Появился даже термин «сетевое сообщество» (netizens/cybertizens). Согласно высказыванию Майкла Хьюбена из Колумбийского университета [8], оно отличается от офлайн-общества приветствием интеллектуальной деятельности. Людям предлагается думать по-своему и представлять собственные идеи в Интернете. Данная интеллектуальная деятельность составляет основную часть онлайн-информации, которая распространяется в различных компьютерных сетях. Поль-

зователи могут взаимодействовать с другими людьми, добавляя или изменяя эти сведения. В сети они постоянно работают вместе для того, чтобы расширить объем информации по всему миру. Таким образом, каждый пользователь (netizen) становится уникальным ресурсом. Люди могут легко транслировать информацию в своих аккаунтах. Это порождает проблему «фальшивых новостей» (fake news). В свою очередь она создает много трудностей при выборе информации. У термина «фальшивые новости» существует множество определений. Согласно Allcott, Hunt, Gentzkow, Matthew (Стэнфордский университет, Нью-Йоркский университет, Национальное бюро экономических исследований США), под ним понимаются новостные сообщения, в том числе в Интернете (в соцсетях, на «фейковых» сетевых ресурсах), которые содержат недостоверные сведения и не являются сатирическими [9]. По мнению Hunt, Elle (2016) и The Guardian, подобная информация является формой обмана, она намеренно вводит читателя в заблуждение с целью вызвать финансовое, политическое недоразумение. Данные, представленные в «фейковых новостях», сильно рознятся с правдой [10].

Необходимо уточнить, какие источники информации считаются недостоверными. Сведения, полученные в социальных сетях, нередко негативным образом сказываются на общественных настроениях. Поскольку пользователи тратят значительную часть своего времени на просмотр контента Facebook, он становится для них основным источником информации. Они доверяют новостям, которые размещены в данной соцсети. Однако некоторые из этих информационных сообщений могут ввести их в заблуждение, что искажает картину мира и провоцирует формирование не совсем верной позиции у читателей по тому или иному вопросу.

В этой статье мы анализируем две основные проблемы – это восприятие людьми социальной и политической сферы через призму социальных сетей. Для начала отметим, что власть во Вьетнаме представлена только одной партией – Коммунистической. Она и правительство изучают современные тенденции и определяют вектор развития страны. Как отмечалось ранее, традиционные средства массовой информации находятся под контролем у власти, поэтому тиражируют сведения, которые ей выгодны, и скрывают то, о чем населению знать не рекомендуется. Но в настоящее время из-за «открытой функции» и публичности Facebook «нежелательные» сведения все-таки попадают на глаза пользователям и получают активное тиражирование в их аккаунтах. Этим активно пользуются и противники государственной политики. Они размещают на страницах в соцсети Facebook выдуманные данные, дискредитирующие руководство страны. Противники политического режима призывают людей протестовать, выступать против правительства. У многих пользователей сети нет своей четкой политической точки зрения, поэтому они легко поддаются влиянию и верят слухам. Данное обстоятельство затрудняет управление государством и доставляет правящей партии лишние хлопоты.

Рассмотрим конкретный пример. После общественных беспорядков 10 июня 2018 года полиция района Туй Фонг (провинция Бинххуан) преследовала группу людей, включая Нгуен Миньха, и задержала их. А потом позволила нарушителям освободиться под залог. Несмотря на это, Нгуен Миньха преступил закон и скрылся. Данное обстоятельство вынудило полицию выдать ордер на его арест. Заинтересованные лица разместили в сети недостоверную информацию о том, что Нгуен Миньха «был тяжело ранен и умер». Примечательно, что они призвали людей прийти в полицию, чтобы протестовать. В итоге через несколько дней Нгуен Миньха вернулся сам и признал себя виновным [11].

Приведем еще один пример. 3 сентября 2018 года Министерство безопасности страны заявило, что враждебные силы через Интернет призвали людей выйти на антиправительственный митинг, приуроченный к 73-летию независимости Социалистической Республики Вьетнам. Для этих целей Нгуен Нгюк Ань создал около 10 групп в Facebook в Бинь Туане, Соц Транге, Бен Тре, Ка Май, Донг Тапе, Лам Донге, Хошимине и Ханое. Он вышел в «прямой эфир» в соцсети, где продемонстрировал способ создания оружия для борьбы с полицейскими. 30 августа Агентство по поддержанию безопасности Бен Тре арестовало его в связи с антипартийной, противоправительственной деятельностью во Вьетнаме [12].

Некачественные источники информации в Facebook провоцируют проблему искаженного восприятия социальной сферы. У сетевого «новостного канала» нет информационной ориентации. Как правило, в газетах и официальных СМИ есть специальные категории, доступные читателям. В Facebook мы наблюдаем несколько иную ситуацию. Здесь пользователи имеют доступ к информации, которой делятся другие люди. В большинстве случаев она является весьма поверхностной. Мало кто захочет предоставить в публичный доступ серьезные исследования социальных явлений. Обмен информацией между пользователями носит персонифицированный характер. Они рассказывают «друзьям» о настроении, развлечениях, размещают личные фотографии. К сожалению, негативные информационные тренды, такие как несчастные случаи и скандалы, с каждым днем привлекают все большее внимание читателей. Это связано с тем, что подобные сведения часто трудно найти в официальных новостных каналах. Статистика рейтинговой программы 2017 года «Сетевая безопасность» BKAV (техническая корпорация, которая работает в области сетевой безопасности, программного обеспечения, электронного правительства, производителей смартфонов) демонстрирует, что 63% вьетнамцев регулярно читают недостоверные новости в Facebook [13]. Причем ежедневно 40% пользователей оказываются жертвами скандалов в социальных сетях [14]. Такие сообщения сказываются на сознании

людей самым негативным способом, провоцируют скандалы и информационный хаос.

В сентябре 2018 года Министерство образования Вьетнама утвердило новый метод обучения для первоклассников. Теперь перед изучением каждой буквы ребята должны познакомиться со звуками. Для их описания учителя используют специальные символы (круг, квадрат и треугольник) [15]. Это должно помочь ученикам привыкнуть к произношению. Данный метод позволяет научиться четко определять звуки, а затем знакомиться с буквами. Однако большинство людей не приветствует такой подход, заявляя, что дети будут писать вышеуказанными символами вместо знаков алфавита. В Facebook представлено много роликов, в которых родители критикуют данный метод и даже оскорбляют его создателей. Подобные видео быстро распространились по сети и получили положительную оценку многих пользователей. С тех пор в Интернете активно критикуют Министерство образования Вьетнама. Данный пример иллюстрирует проблему восприятия социальной сферы. Вьетнамские пользователи легко верят информации, распространенной в Facebook, но не проверяют её. Это искажает их картину мира и предоставляет злоумышленникам возможность манипулировать сознанием людей.

Пользователи Facebook во Вьетнаме различаются по возрасту, профессии, месту проживания и уровню интеллекта. Не все из них знают, как правильно отбирать новости и проверять их источники. Обилие непроверенных сведений в сети порождает информационный хаос. Для решения вышеуказанных проблем нужно участие многих сторон – правительства, представителей образовательной сферы и пользователей соцсетей. Недостоверная и некорректная информация, представленная в Facebook, относится к разным областям. Но наиболее влиятельными считаются новости политического и развлекательного характера. Поэтому необходимо организовать надлежащее управление информационными источниками в Facebook. Это поможет направить общественное мнение в нужном направлении и устранить манипуляцию сознанием людей в антигосударственных целях. В последнее время в данной социальной сети все чаще появляются официальные страницы государственных учреждений здравоохранения, образования, транспортной сферы с целью получения обратной связи от народа. За счет таких каналов власть может узнать мнение людей по тем или иным вопросам и быстро решать возникающие проблемы. В октябре 2015 года правительство создало две учетные записи в Facebook – «Информация Правительства» и «Форум национальной конкурентоспособности». Так люди смогли получить доступ к юридическим документам. Многие печатные агентства создали свои страницы для публикации статей из интернет-газет, чтобы идти в ногу с тенденцией интеграции СМИ и удовлетворить информационные потребности людей.

Согласно Протоколу № 779, подписанному директором Департамента печати Вьетнама Луу Динь Фук 1/7/2016 [16], многие газеты завели подобные аккаунты в Facebook для улучшения взаимодействия с читателями. Совсем недавно правительство подписало Протокол № 27/2018 / ND-CP [17], в котором указаны условия и способы управления информацией в социальных сетях, такие, как согласие на размещение там данных пользователей, обеспечение их защиты, а также возможность использования услуг, которые предоставляют данные ресурсы, и другое. Кроме того, должен существовать механизм координации подобных ресурсов, позволяющий немедленно удалить контент, нарушающий пункт 1 статьи 5 Протокола № 72/2013/ ND-CP в течение 3 часов после обнаружения или обращения в Министерство информации и коммуникаций или лицензирующий орган (в письменной форме, по телефону или электронной почте). В новом документе также обозначен ряд условий для организаций, размещающих свой контент в социальных сетях [18]. Примечательно, что правительство ввело данные меры одновременно с административными санкциями в области информационных технологий. Среди них есть много правил, связанных с управлением социальной деятельностью. За распространение ложной информации, намеренное искажение данных, клевету или оскорбление в адрес учреждений, организаций, чести и достоинства личности; тиражирование сведений, противоречащих интересам страны, покупку, продажу товаров и услуг из запрещенного списка; разжигание насилия или вовлечение в азартные игры будет наложен штраф в размере от 5 до 10 миллионов VND. В случае преднамеренного несанкционированного доступа к учетным записям других лиц или организаций преступник заплатит от 30 до 50 миллионов VND.

Управление информацией в соцсетях является трудной задачей, потому что скорость тиражирования постов крайне высока. Она осложняет проверку и анализ распространяемых сведений. Читатели должны сами научиться выбирать из новостного потока достоверные и проверенные сведения. В книге «Журналистика и мультимедийные коммуникации» содержатся советы, помогающие выявить ложную информацию в Facebook [19, с. 483 – 484]. Автор книги советует придерживаться вполне несложных правил. Для начала необходимо обратить внимание на заголовки. Затем внимательно посмотреть на URL. После чего стоит проверить источник информации. Для этого необходимо заглянуть в раздел «О нас» на странице новостей или найти графу «Источники». Пользователям, также советуют обратить внимание на шрифты, орфографические ошибки, форматирование текста, иллюстративный материал и дату размещения. Читателю предлагают попытаться самостоятельно проверить факты в Интернете, найти доказательства правдивости полученной информации. В качестве финального шага проверки достоверности информации, пользователям рекомендуется оты-

скачать и изучить схожие статьи. Когда читатели имеют представление о том, как правильно отбирать информацию, а также отфильтровывать ненужные сведения, то и восприятие картины мира будет становиться все более четким и верным.

Возрастной диапазон современных пользователей Facebook во Вьетнаме является крайне разнообразным. Отметим, что чаще всего обращают внимание на скандальные новости именно молодые люди, так как у них ещё отсутствуют навыки отбора и проверки информации. В этом им должны помогать семьи и образовательные учреждения. Они должны ориентировать молодых людей на разумное использование Facebook и других интернет-сообществ. В конце концов, социальные сети – это открытое пространство. Информация в Facebook может быть обновлена в любое удобное время и в любом месте. В статье автор классифицировал источники информации в данной социальной сети по двум основным категориям – страницы СМИ, организаций (новостные страницы, fanpages) и посты пользователей (netizens). Как отмечалось ранее, именно в последних чаще всего содержится непроверенная информация. Она провоцирует искаженное восприятие социальной и политической сферы. Из-за «ложных новостей» (fake news) государству трудно распространять свою идеологию. Злоумышленники тиражируют ложную информацию с целью подорвать доверие народа к властям. Восприятие новостных событий в данном случае становится искаженным.

Чтобы решить проблему, правительство разработало меры по управлению информацией. Власти и служба безопасности оперативно пресекают антигосударственную деятельность, которая ведется через Facebook (к примеру, выше упоминается об аресте Нгуен Нгок Ань). Информация, размещенная в соцсетях, также должна контролироваться в целях обеспечения сетевой безопасности. Таким образом, государство разработало протоколы и постановления правительства, регламентирующие данный вопрос. В 2019 году в силу вступил «Закон о сетевой безопасности» [20]. Однако крайне сложно контролировать контент, который публикуется на личных страницах пользователей. Социальные сети по-прежнему являются персонализированными. Поэтому необходимо модернизировать процессы размещения информации и обмена ею. Это благоприятным образом скажется и на сознании пользователей. В последнее время вьетнамский Facebook улучшил обзор сведений, размещенных по ключевым словам. Но важно, чтобы сам пользователь выработал навык грамотного и правильного отбора информации для себя. Информационным агентствам стоит увеличить свою активность в социальных сетях в целом и в Facebook в частности. Так как материалы, размещенные там авторитетными изданиями, как раз способствуют улучшению качества интернет-контента. Журналист тогда сможет считать Facebook дополнительным и надежным источником информации в процессе поиска актуальных новостей.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Москва: Азбуковник, 1999.
2. Барнс Джеймс. *Классы и собрания в норвежском островном приходе*. Barnes J.A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. 1954: 39 – 75.
3. *Статистика Министерства информации и коммуникаций Вьетнама до 15 августа 2017 года во Вьетнаме. Список электронных страниц*. Available at: <https://mic.gov.vn/solieuabaoao/Pages/TinTuc/135343/Tong-hop-giay-phep-mang-xa-hoi.htm>
4. *We are Social*. Available at: Digital in Southeast Asia in 2017. <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>
5. *We are Social*. Available at: <https://datareportal.com/reports/digital-2018-vietnam>
6. *Reuters Institute for the Study of Journalism at the University of Oxford. Digital News Report 2016*. Available at: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/digital-news-report-2016>
7. *Статистика Facebook. Твой тье*. Available at: <https://tuoitrenews.vn/society/28733/facebook-now-has-30-million-monthly-active-users-in-vietnam>
8. Майкл Хаубен. *Пользователи сети и сообщества*. Michael Hauben. The Netizens and Community Networks. CMC Magazine. February 1997. Available at: URL:<https://www.december.com/cmc/mag/1997/feb/hauben.html>
9. Хант; Генцков, Мэтью. Социальные сети и фальшивые новости на выборах 2016 года. Allcott, Hunt; Gentzkow, Matthew. *Social Media and Fake News in the 2016 Election*. NBER Working Paper No. 23089 January, 2017.
10. Хант Эль (2016). *Что такое фейковые новости? Как это определить и что вы можете сделать, чтобы это остановить?* Hunt, Elle (2016). «What is fake news? How to stop it and what you can do to stop it». The Guardian. Available at: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/18/what-is-fake-news-pizzagate>
11. *Вьетнамнет*. Available at: <https://vietnamnet.vn/vn/thoi-su/khong-co-chuyen-cong-an-danh-trong-thuong-nam-thanh-nien-o-binh-thuan-458071.html>
12. *VOV- Радио Вьетнама*. Available at: <https://vov.vn/tin-nong/bat-giu-2-doi-tuong-ve-hanh-vi-tuyen-truyen-chong-nha-nuoc-808704.vov>
13. *Википедия*. Available at: <https://vi.wikipedia.org/wiki/Bkav>
14. *Статистика из рейтинговой программы 2017 «Сетевая безопасность» BKA*. Available at: https://www.bkav.com.vn/trong-ngoi-nha-bkav/-lchi_tiet/511114/tong-ket-an-ninh-mang-nam-2017-va-du-bao-xu-huong-2018
15. *Зинг Новосты*. Available at: <https://news.zing.vn/chi-trich-gs-ho-ngoc-dai-qua-cach-doc-vuong-tron-la-khong-dung-post875158.html>
16. *Министерство информации и связи. Акт об усилении управления информационным контентом на странице Facebook пресс-агентств*. Available at: <https://mic.gov.vn/pages/tintuc/printpage.aspx?tintucID=132145>
17. *Протокол № 27/2018. ND-CP об управлении, предоставлении и использовании интернет-услуг и информации в Интернете*. Available at: http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=1&mode=detail&document_id=193079
18. *Протокол № 72/2013/ ND-CP об управлении, предоставлении и использовании интернет-услуг в Интернете*. Available at: http://moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=28618
19. Нгуен Тхи Хыонг Занг. *Журналистика и мультимедийные коммуникации*. Изд: Ханойский национальный университет, 2017.
20. *Закон о сетевой безопасности*. Available at: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-quoc-gia/luat-an-ninh-mang-2018-luat-an-ninh-mang-so-24-2018-qh14-164904-d1.html#noidung>

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Moskva: Azbukovnik, 1999.
2. Barnes Dzhajms. *Klassy i sobraniya v norvezhskom ostrovnom prihode*. Barnes J.A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. 1954: 39 – 75.
3. *Statistika Ministerstva informacii i komunikacij V'etnama do 15 avgusta 2017 goda vo V'etnam. Spisok 'elektronnyh stranic*. Available at: <https://mic.gov.vn/solieuabaoao/Pages/TinTuc/135343/Tong-hop-giay-phep-mang-xa-hoi.htm>
4. *We are Social*. Available at: Digital in Southeast Asia in 2017. <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>
5. *We are Social*. Available at: <https://datareportal.com/reports/digital-2018-vietnam>
6. *Reuters Institute for the Study of Journalism at the University of Oxford. Digital News Report 2016*. Available at: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/digital-news-report-2016>
7. *Statistika Facebook. Tuoj t'e*. Available at: <https://tuoitrenews.vn/society/28733/facebook-now-has-30-million-monthly-active-users-in-vietnam>
8. Majkl Hauben. *Pol'zovateli seti i soobschestva*. Michael Hauben. The Netizens and Community Networks. CMC Magazine. February 1997. Available at: URL:<https://www.december.com/cmc/mag/1997/feb/hauben.html>
9. Hant; Genckov, M'et'yu. Social'nye seti i fal'shivye novosti na vyborah 2016 goda. Allcott, Hunt; Gentzkow, Matthew. *Social Media and Fake News in the 2016 Election*. NBER Working Paper No. 23089 January, 2017.
10. Hant 'El' (2016). *Chto takoe fejkovye novosti? Kak 'eto opredelit' i chto vy mozhetе sdelat', chtoby 'eto ostanovit'?* Hunt, Elle (2016). «What is fake news? How to stop it and what you can do to stop it». The Guardian. Available at: <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/18/what-is-fake-news-pizzagate>
11. *V'etnamnet*. Available at: <https://vietnamnet.vn/vn/thoi-su/khong-co-chuyen-cong-an-danh-trong-thuong-nam-thanh-nien-o-binh-thuan-458071.html>
12. *VOV- Radio V'etnama*. Available at: <https://vov.vn/tin-nong/bat-giu-2-doi-tuong-ve-hanh-vi-tuyen-truyen-chong-nha-nuoc-808704.vov>
13. *Vikipediya*. Available at: <https://vi.wikipedia.org/wiki/Bkav>
14. *Statistika iz rejtingovoj programmy 2017 «Setevaya bezopasnost'» BKA*. Available at: https://www.bkav.com.vn/trong-ngoi-nha-bkav/-lchi_tiet/511114/tong-ket-an-ninh-mang-nam-2017-va-du-bao-xu-huong-2018
15. *Zing Novosti*. Available at: <https://news.zing.vn/chi-trich-gs-ho-ngoc-dai-qua-cach-doc-vuong-tron-la-khong-dung-post875158.html>
16. *Ministerstvo informacii i svyazi. Akt ob usilenii upravleniya informacionnym kontentom na stranice Facebook press-agentstv*. Available at: <https://mic.gov.vn/pages/tintuc/printpage.aspx?tintucID=132145>
17. *Protokol № 27/2018. ND-CP ob upravlenii, predostavlenii i ispol'zovanii internet-uslug i informacii v Internetе*. Available at: http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=1&mode=detail&document_id=193079
18. *Protokol № 72/2013/ ND-CP ob upravlenii, predostavlenii i ispol'zovanii internet-uslug v Internetе*. Available at: http://moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=28618
19. Nguen Thi Hyong Zang. *Zhurnalistika i mul'timedijnye kommunikacii*. Izd: Hanojskij nacional'nyj universitet, 2017.
20. *Zakon o setevoj bezopasnosti*. Available at: <https://luatvietnam.vn/an-ninh-quoc-gia/luat-an-ninh-mang-2018-luat-an-ninh-mang-so-24-2018-qh14-164904-d1.html#noidung>

Статья поступила в редакцию 20.04.19

УДК 811.512.157

Oorzhak S.S., postgraduate, Faculty of Philology, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: snezhana.ddd@mail.ru

THE VOCABULARY OF THE MODERN FUNERAL RITES OF TUVA IN RUSSIA AND ABROAD. In the article the vocabulary of the modern funeral rite of the Tuva people of Russia and abroad is considered. The lexics is distinguished into the General Turkic, the actual Tuva and dialect layers. The foreign Tuva people are represented by carriers of Altai dialect. The Altai dialect is distributed among small ethno-groups of Tuva in Mongolia and China, on the western and eastern sides of the Altai Ridge. The vocabulary of the modern Tuva funeral rites is peculiar and includes a number of different related rites, which is distinguished by its sacral character. There are various prohibitions, ceremonies, which have certain names, where basically the same vocabulary is used, and there is a distinctive vocabulary. The range of the vocabulary in question reflects both the beliefs of the Tuva and their speech etiquette. There are various prohibitions, rites that have certain names. Along with the common Turkic stratum, there is a Tuva fund, as well as a large group of dialect vocabulary. At the same time, practically all euphemistic vocabulary is phrases consisting of common Turkic vocabulary used in a figurative sense. The analysis of the words used during funerals will be conducted through the description of the ethnographic feature of the rite, as they are interrelated. The taboo vocabulary associated with the death of a person in Russian and Altai Tuvans is characterized by three groups: 1) the vocabulary of rituals and customs associated with the moment of death before the death of the deceased; 2) the vocabulary of rituals and customs associated with the burial, after the burial of the deceased; 3) the vocabulary of rituals and customs associated with the conduct of subsequent commemoration days. The material for analysis is collected by us during the expeditions of 2012 – 2014, 2016 – 2017 to the speakers of the Altai dialect. The carriers of the Altai dialect live in the Altai Aimak of the Xinjiang Uygur Autonomous Region in the villages of Khom, Khanas, Ak-Khava, Kok-Dugai, Chingil, Buurul-Dugai and in the cities of Altai, Burchin, as well as in the soums of Buyant and Hovd Tamd and the Bayan-Ulgay Aimak Sumone Zengel of Mongolia.

Key words: Tuvan language, vocabulary, funeral service, dialect, ethnic, Tuva, tradition.

С.С. Ооржак, аспирант филологического факультета, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: snezhana.ddd@mail.ru

ЛЕКСИКА СОВРЕМЕННОГО ПОГРЕБАЛЬНОГО ОБРЯДА ТУВИНЦЕВ РОССИИ И ЗАРУБЕЖЬЯ

В статье рассматривается лексика современного похоронно-поминального обряда тувинцев России и зарубежья; разграничены общетюркские, собственно тувинские и диалектные пласты. Зарубежные тувинцы представлены носителями алтайского диалекта. Алтайский диалект распространен среди небольших этнодисперсных групп тувинцев, проживающих в Монголии и Китае, по западной и восточной сторонам горного хребта Алтай. Лексика современного похоронно-поминального обряда тувинцев и алтайских тувинцев своеобразна и включает в себя ряд разнообразных между собой связанных обрядов, где выражается четко религия и самобытность народа, а также влияния разных культур тех народов, которые живут компактно с тувинцами. Погребальный обряд тувинцев с точки зрения этнографии изучили Н.Ф. Кананов, Е.К. Яковлев, В.В. Бартольд, Ф.Я. Кон, Л.П. Потапов, В.П. Дьяконова, М.Б. Кенин-Лопсан, А.В. Кисель, а из этнических групп зарубежных тувинцев наиболее изучены с точки зрения истории, этнографии и языка П.С. Серен, М.В. Монгуш, Е.В. Айыжы и др.

Ключевые слова: тувинский язык, лексика, похоронно-поминальный обряд, диалектизмы, этнические тувинцы, традиция.

Лексика современного похоронно-поминального обряда тувинцев и алтайских тувинцев своеобразна и включает в себя ряд разнообразных между собой связанных обрядов, где выражается четко религия и самобытность народа, а также влияния разных культур тех народов, которые живут компактно с тувинцами.

Погребальный обряд тувинцев с точки зрения этнографии изучили Н.Ф. Кананов, Е.К. Яковлев, В.В. Бартольд, Ф.Я. Кон, Л.П. Потапов, В.П. Дьяконова, М.Б. Кенин-Лопсан, А.В. Кисель, а из этнических групп зарубежных тувинцев наиболее изучены с точки зрения истории, этнографии и языка П.С. Серен, М.В. Монгуш, Е.В. Айыжы и др.

В данной статье рассматривается лексика современного погребального обряда тувинцев России и зарубежья. Зарубежные тувинцы представлены носителями алтайского диалекта. Алтайский диалект распространен среди небольших этнодисперсных групп тувинцев, проживающих в Монголии и Китае, по западной и восточной сторонам горного хребта Алтай [1, с. 36].

Анализ слов, используемых при проведении погребально-поминального обряда, будет проведен через описание этнографического своеобразия обряда, так как они взаимосвязаны.

Табуированная лексика, связанная со смертью человека у российских и алтайских тувинцев характеризуется тремя группами: 1) лексика обрядов и обычаев, связанных с моментом смерти и до погребения умершего; 2) лексика обрядов и обычаев, связанных с погребением, после погребения умершего; 3) лексика обрядов и обычаев, связанных с проведением последующих поминальных дней.

Лексика обрядов и обычаев, связанная с моментом смерти и до погребения умершего

Для извещения близких и родственников о смерти человека используют следующие словосочетания *сөс чедирер* (букв. 'доставлять слово') [И 1], *сөс сөзгедир* (букв. 'слово передавать') [И 2], *дыл чедирер* (букв. 'доставлять речь') [И 3]. Кобдоские тувинцы используют невербальное выражение форма извещения с помощью *хаайның таакпызы*, *думчуктуң таакпызы* (букв. 'нюхательный табак') [2, с. 183] букв. 'носа табак=его'. Если передают *хаайның таакпызы*, *думчуктуң таакпызы* (букв. 'нюхательный табак') не открывая табакерку, прикрывают мизинцем, тот, который принял, понимает, что это связано с плохой вестью [И 3].

Тувинцы России выражают своё соболезнование с помощью табака и называют *таакпылажыр* букв. 'угощать друг друга табаком', перен. посещать кого-л. после смерти близкого ему человека [2, с. 401]. А у алтайских тувинцев данное слово *таакпылажыр* (букв. 'угощать друг друга табаком') означает приветствие друг друга [И 3]. При этом обмениваются открытыми табакерками.

Умершего одевают в новые одежды, информанты называют его как *хел кедирер* (букв. 'одевать одежду'), *кеттиндирир* (букв. 'одевать кого-л.'), по отношению тому, кто одевает умершего говорят *буян чедирер* (букв. 'доставлять добро') или *буян каар* (букв. 'оставлять добро') [И 5].

Алтайские тувинцы снимают обычную одежду и заворачивают в белую тонкую кошку или белый материал, и называют этот обряд *акталаар*, *чииктээр*, что в ЛТЯ данные слова используются по отношению к животным, обозначает букв. 'кастрировать, холостить' [3, с. 97]. Таким образом, мы видим здесь лексико-семантические диалектные слова.

Все, кто знали умершего приходят соболезновать родным и близким совершают обряд *таакпылажыр* (букв. 'угощать друг друга табаком'), *хап-сава чедирер* (букв. 'доставлять мешок') [И 7], *кажыдылын улежир* (букв. 'делить скорбы') [И 8]. Алтайские тувинцы используют следующее словосочетание *кажыдылар* (букв. 'соболезновать'), и говорят *чажын берзин* (букв. 'пусть даст младенца'), т.е. в значении ('пусть долгих лет подарит'), в данном случае ЛТЯ слово *чаш/младенец* используется вместо слова *хар* 'лета, годы, возраст' [И 5, 12], здесь также видим лексико-семантические диалектные слова. Синонимом данного словосочетания используется словосочетание *буянын берзин* (букв. 'пусть даст доброту') [И 6]. В речи российских тувинцев, когда умирает пожилой человек говорят *назынын берзин* (букв. 'пусть года даст') [И 8].

Тувинский народ гостеприимен всегда при любых обстоятельствах и это подтверждается при проведении обряда *сөөлүгү шайын ижер* (букв. 'пить последний чай') [И 7], что этот обряд означает, у умершего при жизни всегда были гости и напоследок угощают от его имени всех приходящих выразить соболезнование.

По религиозным верованиям обряд *чула кыпсыры* (букв. 'возжигание лампады') [И 8] проводится с момента смерти до 49 дней. В работе В.А. Кисель «Поездка за красной солью. Погребальные обряды Тувы XVIII–XXI вв.» упоминается данный обычай – держать в доме покойного зажженную *чула* [4, с. 76]. У алтай-

ских тувинцев этот же обычай сохранился *чула тудар* (букв. 'держать лампаду') [И 4, 11], *чула улес* (букв. 'не прекращать лампаду') [И 7, 9] с момента смерти до 49 дней, чтобы у души умершего была светлая дорога в рай.

У алтайских тувинцев существует обычай *көжегелээр* (букв. 'закрывать шторы'), *ак көжеге азар* (букв. 'закрывать белые шторы') [И 6, 9], а данное словосочетание не используется в речи тувинцев России, так как у них отсутствует данный обычай. Вышеуказанный обычай зафиксирован в повести тувинского писателя С.Сарыг-оол «Аңгыр-оолдун тоожузу» «Повесть о светлом мальчике» [5, с. 30], то, что в настоящее время утратили российские тувинцы.

В настоящее время российские так и алтайские тувинцы обращаются к ламам *ном ажыттыр* (букв. 'открыть книгу') [И 1; 8], чтобы определить день похорон *үндүрер хүнүн айтырар* (букв. 'спросить день выноса') [И 2], *эки хүнүн көөр* (букв. 'посмотреть благоприятный день') [И 8], *үндүрер шак* (букв. 'время выноса') [И 7], *дээр улустун чылын таартып алыр* (букв. 'согласовать тех, кто будет трогать') [И 6], то есть узнать соответствие возраста, кто будет дотрагиваться до умершего. А также заказывают поминальную молитву *алдын саваа* (букв. 'золотая посуда') [6, с. 48], а алтайские тувинцы используют следующие словосочетания *буян чалаар* (букв. 'призывать добро') [И 2], *йерээдир* (букв. 'благословлять') [И 4, 12].

Умершему готовят *таалың* (букв. 'перемётная сумка с провизией') [И 7], используется словосочетание *таалың белеткээр* (букв. 'готовить перемётную сумку с провизией') [И 8]. Об этом же упоминает в своей работе В.А. Кисель «Поездка за красной солью. Погребальные обряды Тувы» [4, с. 75]. Также есть обычай класть еду у изголовья и называют *бажыга салыр чем* (букв. 'еда которая поставить у головы') [И 1].

Сохранилась традиция *демдектээр* (букв. 'обозначить') [И 8], у алтайских тувинцев *темдек кагар* (букв. 'бить тавро') [И 3, 11] в ЛТЯ данные слова используются по отношению к животным, *им кылыр* (букв. 'сделать метку') [И 1, 4], *мең каар* (букв. 'оставлять родинку') [И 4, 12], чтобы можно было его определить по метке, когда родится заново.

Лексика обрядов и обычаев, связанные с погребением, после погребения умершего

При выносе трупа каждый желающий не держит *кавай* (букв. 'колыбель') [И 2], таким образом табуируется слово гроб, вместо него используется слово колыбель, а определенные люди, который определил лама их называют *сөөк тудар улус* (букв. 'люди, которые держат кость') [И 4, 5], *сөөгүн тудар* (букв. 'держат кость') [И 1, 4], используют следующие словосочетания *хол дээр* (букв. 'трогать рукой') [И 5], *кавай тудар* (букв. 'держат колыбель') [И 6].

У российских тувинцев, частности в Улуг-Хемском и Чаа-Хольском кожуунах, проводится обряд *орук дуулаар* (букв. 'закрыть дорогу') [И 1, 2] выбрасывают цветы, ветки ели либо пихты, чтобы душа покойного не нашел обратного пути в свой дом. Этот же обряд так же соблюдается у тувинцев Цэнгэла, они выносят покойника из юрты не через двери, а через одну из стенок её, чтобы умерший не смог найти дорогу обратно в свое жилище, этот обряд был зафиксирован в старой Туве [7, с. 50]. В работе М.Б. Кенин-Лопсана «Традиционная культура тувинцев» упоминается, суть данного обряда заключается в том, чтобы отвлечь дух умершего от посещения, кровать перемещают в другую сторону [8, с. 74]. Тувинцы Баян-Ульгийского аймака Монголии отмечают, что через двери не выносили покойного [9, с. 78].

Назначают женщину преклонного возраста, который совершает обряд *чажыг чажар* (букв. 'разбрызгивание священной жидкости') [И 2, 7], [2, с. 508] при выносе покойного, а также обряд *арыгланыр* (букв. 'очищение') [И 8], *аржаан-биле чунар* (букв. 'умываться священной жидкостью') [И 1, 8].

В работе М.В. Монгуш «Современная духовная культура тувинцев Монголии и Китая» очистительная смесь называется *хымыраан* лексико-семантическим диалектным словом 'смесь воды, молока и можжевельника' [10, с. 67]. У российских тувинцев слово *хымыраан* (букв. 'жидкий спитой чай, из остатков гущи') [2, с. 500] имеет другое значение.

Используются слова и словосочетания, связанные с выходом на погребальное местечко *чер үнер* (букв. 'выходить на землю') [И 1, 7], *үдээр* (букв. 'проводить') [И 2, 8], *сөөлөг оруунче үдээр* (букв. 'проводить в последний путь') [И 8], алтайские тувинцы говорят *өргүдүл үндүрер* (букв. 'выносить преподноситься') [И 6], в отношении детей используются словосочетания *аадыл каар* (букв. 'оставить в качалке') [И 2, 10, 11], *уткарыл каар* (букв. 'усыпать') [И 5, 6].

При погребении используются следующие словосочетания *орнукушудар* (букв. 'хоронить, погребать') [11, с. 335], *ажар* (букв. 'хоронить') [3, с. 72], у алтайских тувинцев *оршууладыр* (букв. 'погребать') [12, с. 494].

Человека, который участвовал при одевании умершего называют *сөөк ше-верлэн амытан* (букв. 'человек, который привел в порядок трупа') [И 10], а кто держал гроб *сөөк каал келген* (букв. 'пришел положить труп') [И 9, 10], этих людей щедро одаривали в знак благодарности.

Библиографический список

1. Бавуу-Сюрюн М.В. *История формирования диалектов и говоров тувинского языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Новосибирск, 2017.
2. *Тыва-орус словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва, 1968.
3. *Толковый словарь тувинского языка*. Под редакцией Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003. (Т. I: А-Й).

В статье Е.В. Айыжы «Погребально-поминальный обряд тувинцев Баян-Ульгийского и Хубсугульского аймаков Монголии» отмечена, что тувинцы Цаган-Нура поминки называют *соңуу шайлалгазы* (букв. 'последний банкет, званый обед, завтрак, ужин') [9, с. 79]. В данных устойчивых сочетаниях первые компоненты *сөөлөгү* и *соңуу* являются абсолютными синонимами, дой'пир', *шайлалга* в ЛТЯ букв. 'чаепитие'.

Лексика обрядов и обычаев, связанных с проведением последующих поминальных дней

Возжигание огня после смерти человека – это древний обычай, которому свято следовали [8, с. 176]. Поэтому следующие обряды *кыска хонуу* (букв. 'короткий день') [И 1], *7 хонук* (букв. 'семь дней') [И 2] и *узун хонуу* (букв. 'длинный день') [И 2] *49 хонук* '49 день' [И 2] являются значимыми для оставшихся родных и родственников умершего. На данный обряд приглашается шаман и ведёт разговор с душой умершего, передает наставления к родственникам и близким людям через обряд *одун кылыр* (букв. 'возжигать огонь') [И 7]. Этот обряд проводится с целью выполнения наказов души умершего, а также для выяснения последующих обрядов, в результате данного обряда говорят *соо эки* (букв. 'конец хороший') [И 8], *соо бааи* (букв. 'конец плохой') [И 2]. Так как шаман еще передает, кто ему досаждал, говорит, кого хотел бы взять к себе.

В последнее время, с начала 2000-х годов, вслед за русскоязычным населением Кызыла и центральных районов, российские тувинцы умершего поминуют в *төрөлдөр хүнү* (букв. 'день родственников') [И 2], а осенью *сарыг буру уези* (букв. 'во время желтого листа') [И 2], а также *бир чылдаан* 'годовщине' и *уш чылдаан* (букв. 'третьей годовщине'), таким образом данная лексика не обнаружена у алтайских тувинцев.

В работе М.Б. Кенин-Лопсана упоминается, что данный обряд возжигания огня «во время жёлтого листа» тувинцы проводили в старину после смерти любимого человека [8, с. 175 – 176].

Лексический материал, связанный с современным похоронно-поминальным обрядом у тувинцев и алтайских тувинцев, отличается сакральностью и табуированностью. Существуют различные запреты, обряды, которые имеют определённые названия, где используется в основном одинаковая лексика, есть и отличающаяся лексика.

Наряду с общетюркским пластом, обнаруживается собственно тувинский, а также большая группа диалектной лексики. Вместе с тем, практически вся эвфемистическая лексика представляет собой словосочетания, состоящие из общетюркской лексики, используемой в переносном значении.

Список сокращений

букв. – буквально
ЛТЯ – литературный тувинский язык
БАМРС II – Большой академический монгольско-русский словарь. Под ред. Г.Ц. Пюрбева. Москва: «Academia», 2001. 485 с.
ТСТЯ – Толковый словарь тувинского языка. Под ред. Д.А. Монгуша. Новосибирск: Наука, 2003. 599 с. (Т. I: А-Й)
ТувРС – Тыва-орус словарь. Под ред. Э.Р. Тенишева. Москва, 1968.
ЭСТувЯ IV – Татаринцев Б.И. Этимологический словарь тувинского языка. Новосибирск: 2008. 442 с. (Т. IV: М, Н, О, Ё, П).

Список информантов

1. Шыгжаа Надежда Чыскаал-ооловна, 1965 г.р., род. в с. Кызыл-Даг Чаа-Хольского кожууна. (И 1).
2. Ооржак Евгения Кыргысовна, 1966 г.р., род. с. Эйлиг-Хем Улуг-Хемского кожууна. (2).
3. Сарунтуяа Калчан-Иргит, 49 л. род. Монголия, Кобдинский аймак (И 3).
4. Уваачыл Алтын Цоожу, 50 л., род. Синьцзянь-Уйгурский автономный округ, с. Ханас. (И 4).
5. Нарунтуяа Делег, 30 л., род. Монголия, Баян-Улгэгийский аймак. (И 5).
6. Мааны Хэйүк, 51 г., род. Синьцзянь-Уйгурский автономный округ, с. Чуңгур. (И 6).
7. Ооржак Токүй-оол Кончуковна, 1939 г.р., Сүт-Хольский кожуун, с. Кара-Чыраа (И 7).
8. Ондар Бичинмаа Кончуковна, 1942 г.р., Сүт-Хольский кожуун, с. Кара-Чыраа (И 8).
9. Эльмаа Кара төш, 32 г., род. Синьцзянь-Уйгурский автономный округ, с. Хом. (И 9).
10. Үүскүлүң Кызыл Соян, 45 л., род., Синьцзянь-Уйгурский автономный округ, с. Бурчин (И 10).
11. Бакиш Энхцэцэг, 27 л., род., Монголия, Баян-Улгэгийский аймак Цэнгэл (И 11).
12. Батчыргал Пүрвээ, 56 л., род., Монголия, Баян-Улгэгийский аймак Цэнгэл (И 12).

4. Кисель В.А. *Поездка за красной солью. Погребальные обряды Тувы. XVIII – XXI в.* Санкт-Петербург: Наука, 2009.
5. Сарыг-оол С.Б. *Аңгыр-оолдунтоожузу: 1-ги ном.* Кызыл: ТывНУЧ, 1961.
6. Монгуш Х.Д. *Тыва кижиниңүшдоюнэрттирериниңчүрүмү.* Кызыл: Тываполиграф, 2010.
7. Кон Ф.Я. *За пятьдесят лет. Экспедиция в Соютию.* Москва, 1934.
8. Кенин-Лопсан М.Б. *Традиционная культура тувинцев.* Кызыл, 2006.
9. Айыжы Е.В. Погребально-поминальный обряд тувинцев Баян-Ульгийского и Хубсугульского аймаков в Монголии. *Новые исследования Тувы.* 2017; 1.
10. Монгуш М.В. Современная духовная культура тувинцев Монголии и Китая. *Этнографическое обозрение.* 2004; 6: 66 – 67.
11. Татаринцев Б.И. *Этимологический словарь тувинского языка.* Новосибирск, 2008. (Т. IV: М, Н, О, Ө, П).
12. *Большой академический монгольско-русский словарь.* Под редакцией Г.Ц. Пюрбеева. Москва: «Academia», 2001; Т. 1, 2, 3. Москва: «Academia», 2002; Т. 4.

References

1. Bavu-Syuryun M.V. *Istoriya formirovaniya dialektov i govorov tuvinskogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2017.
2. *Tyva-orus slovar'.* Pod redakciej E.R. Tenisheva. Moskva, 1968.
3. *Tolkovyj slovar' tuvinskogo yazyka.* Pod redakciej D.A. Mongusha. Novosibirsk: Nauka, 2003. (T. I: A-J).
4. Kisel' V.A. *Poezdka za krasnoj sol'yu. Pogrebal'nye obryady Tuvy. XVIII – XXI v.* Sankt-Peterburg: Nauka, 2009.
5. Saryg-ool S.B. *Aңгыр-оолдунтоожузу: 1-ги ном.* Kyzyl: TyvNYCh, 1961.
6. Mongush H.D. *Tyva kizhiniңyşdoyun'erttireriniңchurumu.* Kyzyl: Tyvapoligraf, 2010.
7. Kon F.Ya. *Za pyat'desyat let. 'Ekspediciya v Sojotiyu.* Moskva, 1934.
8. Kenin-Lopsan M.B. *Tradicionnaya kul'tura tvincev.* Kyzyl, 2006.
9. Ajyzy E.V. *Pogrebal'no-pominal'nyj obryad tvincev Bayan-Ulgij'skogo i Hubsugul'skogo ajmakov v Mongolii. Novye issledovaniya Tuvy.* 2017; 1.
10. Mongush M.V. *Sovremennaya duhovnaya kul'tura tvincev Mongolii i Kitaya. 'Etnograficheskoe obozrenie.* 2004; 6: 66 – 67.
11. Tatarincev B.I. *'Etimologicheskij slovar' tuvinskogo yazyka.* Novosibirsk, 2008. (T. IV: M, N, O, Ө, P).
12. *Bo'l'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'.* Pod redakciej G.C. Pyurbееva. Moskva: «Academia», 2001; T. 1, 2, 3. Moskva: «Academia», 2002; T. 4.

Статья поступила в редакцию 27.04.19

УДК 811.112

Pavlenko V.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: verony79@mail.ru**Kardumyan M.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: mili-kardumyan@rambler.ru**Makrova O.S.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru

SEMANTIC AND SYNTACTIC CHARACTERISTICS OF VERB HOPE AND ITS DERIVATIVES (IN THE ENGLISH LANGUAGE). The article deals with semantic and syntactic features of the verb *hope* and its derivatives in the literary discourse of the English language. The purpose of the research is to study the semantic-syntactic features of the verb and its derivatives. The scientific originality of the work is determined by the analysis of the syntactic features of this verb and its derivatives with the meaning "mental" in the literary discourse of the English language. The objectives of the work are to describe the syntactic features of the verb *hope* and its derivatives with this meaning, to determine the lexico-semantic structure of the verb and its derivatives; to identify their semantic characteristics. The contextual features of the use of the verb of mental activity *hope* and its derivatives are distinguished and described. The authors believe that the verb *hope* can actualize the meaning of "mental" in the artistic discourse of the English language and it depends on an author's or speaker's communicative purpose.

Key words: mental, derivative, context, semantics, meaning.

В.Г. Павленко, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: verony79@mail.ru**М.С. Кардунян,** канд. филол. наук, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: mili-kardumyan@rambler.ru**О.С. Макарова,** канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАГОЛА HOPE И ЕГО ПРОИЗВОДНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются семанτικο-синтаксические особенности функционирования глагола *hope* и его производных в художественном дискурсе английского языка. Целью исследования является изучение семанτικο-синтаксических особенностей глагола *hope* и его производных. Научная новизна работы определяется анализом синтаксических особенностей глагола *hope* и его производных со значением «ментальный» в художественном дискурсе английского языка. Задачи работы – описать синтаксические особенности глагола *hope* и его производных со значением «ментальный», определить лексико-семантическую структуру глагола *hope* и его производных со значением «ментальный»; выявить семантические характеристики глагола *hope* и его производных. Выделяются и описываются контекстуальные особенности употребления глагола *hope* и его производных. Авторы утверждают, что в художественном дискурсе английского языка, в зависимости коммуникативной цели автора текста, или говорящего, глагол *hope* и её производные могут актуализировать значение «ментальный».

Ключевые слова: контекст, ментальный глагол, производный, семантика, значение.

Настоящая работа посвящена исследованию семанτικο-синтаксических особенностей ментального глагола *hope* и его производных на материале английского языка.

Интерес к изучению ментального глагола *hope* и его производных обусловлен неоднозначностью их семантического прочтения. Данные языковые единицы обладают контекстной зависимостью и имеют несколько лексико-семантических значений.

Актуальность темы обусловлена направленностью современной лингвистики на изучение особенностей функционирования языковых единиц в художественном дискурсе английского языка.

Объектом исследования в настоящей работе являются ментальный глагол *hope* и его производные, выражающие значение «ментальный».

Предметом исследования выступают семанτικο-синтаксические характеристики глагола *hope* и его производных в художественном дискурсе английского языка.

Цель исследования состоит в рассмотрении семанτικο-синтаксических особенностей глагола *hope* и его производных в сфере художественного дискурса английского языка.

Достижение цели предполагает поэтапное решение следующих задач:

- определение лексико-семантической структуры глагола *hope* и его производных со значением «ментальный»;
- выявление семантических, характеристик глагола *hope* и его производных в художественном дискурсе английского языка;
- описание синтаксических особенностей глагола *hope* и его производных со значением «ментальный».

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы и приёмы: дефиниционный – для выявления лексико-семантической структуры глагола *hope* и его производных со значением «ментальный»; метод контекстуального анализа – для установления зависимости между семанτικο-прагматической функцией глагола *hope* и его производных со значением «ментальный» и их позиционным варьированием в пределах предложения и текста.

Материалом исследования послужили данные, полученные методом сплошной выборки из текстов художественной литературы. Общий объём выборки исследуемых микроконтекстов составил свыше 1200 примеров.

Глагольная семантика в английском языке, как и в любом другом, достаточно разнообразна с точки зрения выражения деятельности, процесса и состояния.

В данной семантической категории особое место занимают глаголы ментальной деятельности, которые маркируют структуру мыслительного процесса и тем самым могут рассматриваться как сложный денотат.

Поясним, что мы подразумеваем под ментальной деятельностью. Под ментальной деятельностью человека понимается специфическая активность человека по познанию и преобразованию окружающей действительности, связанная с разумом, с умственными способностями, проявляющаяся через речепроизводство, фиксирующая результаты познавательной деятельности в языке.

В семантике ментальных глаголов находит отражение и содержание мысли, и коммуникативная сторона речи, и эмоциональное отношение, мнение, точка зрения (оценка). Субъективный характер данной группы глаголов проявляется в том, что говорящий оценивает в разной степени достоверности то, что он передает в своем сообщении реципиенту.

В группу ментальных относят следующие глагольные лексемы английского языка: *think, suppose, guess, presume, expect, believe, hope, fancy*, которые являются носителями эпистемической модальности в тексте дискурса. Известно, что эпистемическая модальность подразумевает изучение отношения говорящего к содержанию высказывания. При построении высказывания с эпистемической модальностью важную роль играет субъективная оценка. Данная группа глаголов служит средством репрезентации оценки ментальной деятельности человека.

Функционально-семантическое многообразие глаголов ментальной деятельности образуется путем расщепления суперконцепта «ментальная деятельность», прототипическим глаголом которого является глагол *think*, на различные когнитивно-семантические составляющие. Прототипический характер глагола *think* не вызывает сомнений, так как он в наиболее общем виде описывает процесс ментального действия. Прототипичность как свойство элемента категории семантической прагматики была введена Ч. Филлмором, который полагал, что с глаголом связана сцена-прототип, определяющий основное содержание, которое, в свою очередь, вкладывается в глагол при условии отсутствия какой-либо добавочной информации [1]. Такой характеристики и удовлетворяет глагол *think*, который является пропозициональным глаголом выражения отношения по поводу некоторой пропозитивной информации, или выражения гипотетической оценки.

Что касается прототипичного глагола *think*, то он покрывает разнообразные семантические значения, связанные с процессами, состояниями и результатами ментального действия, а именно: семантику предположения во всех временах, семантику размышления, представления, семантику мнения, семантику веры и надежды, семантику оценки, конклюдентного вывода.

В данной статье мы дадим анализ ментальному глаголу *hope*, который маркирует двойственное семантическое прочтение пропозиции, передавая как вероятностную информацию, так и утверждение определенных фактов. Актуализация одного из этих прагматических значений происходит только в контексте реального коммуникативного дискурса.

Проведём дефиниционное описание глагола *hope*, которое покажет, что этот глагол имеет не один лексико-семантический вариант, раскрывающий его семантическую структуру.

В Большом Оксфордском Словаре дается несколько дефиниций глагола *to hope*. Опишем лексико-семантические варианты (далее ЛСВ) этого глагола. Приведём те, которые являются актуальными для нашего исследования.

ЛСВ-1: *to entertain expectation of something desired; to look (mentally) with expectation. Const. to, after, of (obs.), for; also with indirect passive. Пример: Hope could never hope too much. In watching thee from hour to hour (Надежды никогда не выедают много, когда наблюдаешь за тобой час за часом)*. Согласно дефиниционной информации об этом ЛСВ, а также с учетом иллюстративного примера мы можем сделать вывод, что в этом ЛСВ глагол *hope* выражает значение радостного ожидания, предвкушения, а также невербального выражения ожидания радости с помощью органов чувств, а именно зрения – смотреть (мысленно) с ожиданием. В этом ЛСВ глагол маркирует уверенность, выражает ментальный процесс.

ЛСВ-2: *to expect or anticipate (without implication of desire): to think, to suppose, to suspect. Пример: I hope I shall be hanged tomorrow (Думается, что завтра меня повесят)*. На основе дефиниции, глагол *hope* имеет значение мысленного ожидания нежелательного или вызывающего опасение, предчувствие неприятного. В данном случае глагол *hope* выражает субъективное мнение и эксплицирует, таким образом, ментальное состояние.

В соответствии с дефиниционной информацией данного глагола, можем сделать вывод, что глагол *hope* содержит как сему «уверенного предположения», так и «допущения», «вероятности». Дефиниции, приведенные в словаре, указывают на его полисемантность.

Подтверждением тезиса о том, что глагол имеет двойственное семантическое прочтение пропозиции, могут служить иллюстрации его контекстного употребления.

Синтаксические характеристики функционирования глагола *hope* – это сложные предложения, в которых глагол соединяется с подлежащим, выраженным местоимением первого лица единственного числа, как в следующем примере.

‘I’ve always believed in you and I’ve hoped that sooner or later we might get the public to swallow you’ [2] (*Я всегда верил в тебя и надеялся, что рано или поздно публика тебя примет*).

Глагол *hope* в ином контексте не теряет своего значения выражения ментального значения. Приведем для сравнения следующий пример:

‘Well, anyhow, I brought nice clothes and I’ll wear them. I guess you’re hoping I’ll say I’ll put up at a hotel, but I’m not going to put up at a hotel’ (*Ну, как бы то ни было, я принесла хорошую одежду и буду её носить. Думаю, ты надеешься, что я скажу, что останюсь в отеле, но я не собираюсь останавливаться в отеле*) [3].

Различие в употреблении глагола обусловлено понятием перформативности. В высказываниях, которые трактуются как аксиологические предикаты, *I hope* указывает на то, что выражаемая оценка представлена как индивидуальное мнение.

Как правило, глагол *hope* находится в начале главного предложения и имеет пропозициональную направленность, выражая значение ментального состояния надежды на некоторое действие или её отсутствие.

Приведем пример.

‘I can hardly hope to overtake him, Marshal,’ said Sergeant Schwartz» (*Вряд ли я смогу догнать его, Маршал, – сказал сержант Шварц*) [4].

В данном контексте глагол *hope* имеет отрицательное значение; происходит усложнение выражения пропозиционального отношения за счет ввода модального глагола. Перформативность приведенного контекста реализует основную прагматическую функцию ментального глагола – выражение оценки, или отношения к передаваемой информации.

В постпозиции, тем не менее, данная функция ослабляется, что иллюстрируют следующий пример.

‘Mrs. Michael well, I hope?’ (*Надеюсь, миссис Мишель здорова?*) [5].

В вопросительных предложениях глагол *hope*, занимая постпозицию в предложении, служит для создания определенной экспрессии.

От глагола *hope* может быть образовано и существительное *hope* («надежда»), прилагательное *hopeful* («надеющийся, подающий надежды, обнадеживающий») и наречие *hopefully* («с надеждой, надо надеяться, будем надеяться»). Рассмотрим кратко их семантическую структуру. В английском языке существительное *hope* контекстно связано с глаголом, который семантически выступает как дифференцирующий компонент всего высказывания.

Приведем примеры существительного *hope*, функционирующего в составе глагольно-именных словосочетаний: *to arouse / feel / inspire / give / loose / offer / quench / raise / retain / stir up hope, to cherish / entertain / nurse hope, to dash / deflate / dispel hopes, to express / voice a hope, to abandon / give up hope*, и синтаксических конструкциях: *to hold out a hope of smth, to inspire smth with a hope, to send a ray of hope, to invest hope in smth, to entertain a hope that..., to be in hopes, to live in hopes of smth, to live by hope, to lay in the hope, to be a forlorn hope, to play in hope, to share smb’s hopes, to understand smb’s hopes, to hope against hope, to hope, to hope of success, be hope of remedy, to dash smb’s hope to the ground, to say goodbye to all hopes, to put hope of anything out of smb’s mind, to shatter smb’s hopes, to be the end of smb’s hopes, etc.*

Как можно видеть из приведенных примеров, номинативная лексема *hope* является центральным элементом семантики словосочетаний и конструкций, что позволяет ей сохранить значение «ментальный процесс». Рассмотрим контексты функционирования данных словосочетаний и конструкций для подтверждения нашего вывода.

‘And what I felt in my heart when I saw you returning, defeated, to this palm garden. Chance, gave me hope that I could stop being the monster’ (*И что я почувствовал в своем сердце, когда увидел, как ты возвращаешься, побежденный, в этот пальмовый сад. Ты дал мне надежду, что я смогу перестать быть монстром*) [3].

В данном предложении синтаксическая конструкция *gave me hope* эксплицирует семантическое значение «ментальный процесс».

Данный контекст иллюстрирует возможность смены перформативности конструкции на неперформативный вариант с сохранением прагматического значения выражения надежды, или ожидания благополучного исхода событий.

Приведем еще один пример типичной конструкции с лексемой *hope* с сохранением прагматического значения выражения надежды, полученной в результате некоторого события.

‘My aunt’s intelligence had given me hope, and I was determined at once to know every thing’ (*Разум моей тети дал мне надежду, и я решил тотчас же узнать все*) [6].

Существительное *hope* может функционировать и как подлежащее при предикатном соединении, к примеру, с глаголами *flash, dawn*. В такого типа синтаксических структурах коммуникативный акцент падает на признаковый аспект, а именно: получает экспликацию динамика развития мыслительного или ментального процесса. Приведем пример.

‘He had studied his disease carefully, and the hope dawned upon him that with great care he might arrest its course’ (*Он тщательно изучил свою болезнь, и в нём зародилась надежда, что он сможет остановить её протекание*) [7].

Особую группу словосочетаний с существительным *hope* образуют словосочетания, в которых номинируется состояние мыслительного процесса, а не мыслительное действие типа *to have hopes, to be in hopes, to live in hope of smth, to live by hope*.

Приведем примеры.

«His sole child, my lord, and bequeathed to my overlooking. I have those hopes of her good that her education promises» (Его единственный ребенок, милорд, и завещан мне. Я возлагаю на нее надежды, которые сулит её образование) [8].

«O Pandarus! I tell thee, Pandarus, – when I do tell thee, there my hopes lie drown'd» (О Пандар! Я говорю тебе, Пандар – когда я говорю тебе, то мои надежды исчезают) [9].

Семантика словосочетания *to have hopes* эксплицирует констатацию наличия надежды на хорошее, а предикатное словосочетание *my hopes lie drown'd* утверждает негативное положение дел. Приведем еще один пример утверждения отсутствия надежды.

«All these are out of hope; I'm sure» (Все это безнадежно, я уверен) [9].

Думается, что такие конструкции, как *I have hope/hopes, there is a hope* в некотором смысле эквивалентны глаголу *hope* в его перформативном и неперформативном употреблении. Словосочетание *to be out of hope* выражает прекращение надежды, а также эксплицирует значение «выражение мнения». Во всех приведенных примерах существительное *hope* выражает прагматическое значение ожидания надежды, эксплицирует ментальное состояние.

Прилагательные *hopeful, hopeless* и наречия *hopefully, hopelessly* являются производными от однокоренной номинативной лексемы и содержат в своей семантической структуре значение ментального состояния надежды. Лексема *hopeful* маркирует способность личности надеяться на возможное развитие ситуации, или на подающее надежды действие или состояние. В предложении данная лексема, как правило, употребляется предикативно и функционирует в составе глагольно-именных конструкций типа *make smb. hopeful again, be too hopeful, be hopeful*. Приведем пример.

«... and came away at first relieved and hopeful because...» (...и ушел сначала с облегчением и надеждой, потому что...) [7].

Возможно и атрибутивное употребление данной лексемы, которая сочетается с такими неодушевленными существительными, как *manner, aspect*

moments, view, colours, exultation, way, и выражает ментальное состояние. Приведем пример.

«Now, Handel," Herbert replied, in his gay hopeful way, "it seems to me that in the despondency of the tender passion, we are looking into our gift-horse's mouth with a magnifying-glass» (А теперь, Гендель, – ответил Герберт со свойственной ему веселой надеждой, – мне кажется, что в отчаянии нежной страсти мы смотрим в рот дареному коню с увеличительным стеклом) [9].

Наречие *hopefully* семантически маркирует значение уверенности и в данном значении синонимично глаголу *hope* («надо надеяться; будем надеяться»), а наречие *hopelessly* обозначает состояние безнадежности, потери надежды. Приведем примеры для сравнения.

«Scotland Yard? said Mr. Barnard hopefully." That's good. This murdering villain's got to be laid by the heels» (Скотланд-Ярд? – с надеждой спросил Мистер Барнард. – Это хорошо. Этот смертоносный Вил – Лейн должен быть повержен) [10].

«And there, too, waiting for him, nudging him gently until about midnight he was hopelessly awake, sat Black Care» (И там тоже, поджидая его, легонько подталкивая, пока около полуночи он окончательно не проснулся, сидела черная забота) [11].

В результате изучения семантико-синтаксических характеристик лексемы *hope* и её производных было установлено, что значение «ментальный» сохраняется в той или иной степени во всех однокоренных словах.

Различие в семантическом прочтении лежит в области прагматики текста и дискурса и зависит от коммуникативной цели автора текста, или говорящего.

Анализ контекстов функционирования лексемы *hope* и её производных с ментальным значением позволил выявить разнообразные семантические значения, связанные с процессами, состояниями ментального действия. Актуализация их прагматических значений происходит только в контексте реального коммуникативного дискурса.

Библиографический список

1. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1988; Вып. 23: 52 – 92.
2. Maugham S.W. *Catalina*. London, Pan Books, 1979.
3. Williams T. *Sweet Bird of Youth, A Streetcar named desire*. The Glass Menagerie, 1983.
4. Chesterton G.K. *The Incredulity of Father Brown детективные новеллы*. На англ. яз. Новосибирск: Сиб. ун-в. изд-во, 2007.
5. Dickens Ch. *Great Books of the Western World: B 60t. Little Dorrit*, 1994.
6. Austen J. *Emma* = *Эмма*. Санкт-Петербург: КАРО, 2011.
7. Maugham S.W. *Catalina*. London, Pan Books, 1979.
8. Shakspeare W. *The Complete Works of William Shakspeare*. Student's Cambridge Edition Houghton Mifflin Company. Boston. New York. Chicago. Dallas. San Fransisco. Copyright, 1996 and 1934.
9. Jonson B. *Two comedies (Volpone, or the Fox, Bartolomew Fair)* Moscow. Higher School, 1978.
10. Cristie A. *Selected Detective Prose*. Moscow: Raduga Publishers, 1989.
11. Wells H.G. *The Time Machine: сборник*. На англ. яз. Москва: «Менеджер», 2000.

References

1. Filmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1988; Vyp. 23: 52 – 92.
2. Maugham S.W. *Catalina*. London, Pan Books, 1979.
3. Williams T. *Sweet Bird of Youth, A Streetcar named desire*. The Glass Menagerie, 1983.
4. Chesterton G.K. *The Incredulity of Father Brown detektivnye novelly*. Na angl. yaz. Novosibirsk: Sib.univ. izd-vo, 2007.
5. Dickens Ch. *Great Books of the Western World: B 60t. Little Dorrit*, 1994.
6. Austen J. *Emma* = *Emma*. Sankt-Peterburg: KARO, 2011.
7. Maugham S.W. *Catalina*. London, Pan Books, 1979.
8. Shakspeare W. *The Complete Works of William Shakspeare*. Student's Cambridge Edition Houghton Mifflin Company. Boston. New York. Chicago. Dallas. San Fransisco. Copyright, 1996 and 1934.
9. Jonson B. *Two comedies (Volpone, or the Fox, Bartolomew Fair)* Moscow. Higher School, 1978.
10. Cristie A. *Selected Detective Prose*. Moscow: Raduga Publishers, 1989.
11. Wells H.G. *The Time Machine: sbornik*. Na angl. yaz. Moskva: «Menedzher», 2000.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 82

Pavlenko V.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: verony79@mail.ru
Dontsov A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: armasha-dav@mail.ru
Makarova O.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: o-ss@mail.ru

THE TRANSLATION PECULIARITIES OF COMPOUND WORDS IN THE MASS MEDIA DISCOURSE (ENGLISH LANGUAGE). The article studies translation specifics of the English compound words in a mass media discourse. Much attention is paid to the study of mass media discourse in modern cognitive linguistics. The structural and semantic peculiarities of English compound words are in the article analyzed. The aim of the article is analyzing compounding in English. The purpose of the article is the translation analysis, the consideration of the compound words classification in different criteria, the selection of compound words models and their semantics definition. The authors come to the conclusion that most compound words are the compliance – copies, reproducing the morphemic composition of the word or the part of phrase and do not depend on the context.

Key words: meaning semantics, model, word formation, compound words, context, frequency.

В.Г. Павленко, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: verony79@mail.ru
А.В. Донцов, канд. филол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: armasha-dav@mail.ru
О.С. Макарова, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: o-ss@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОЖНОСОСТАВНЫХ СЛОВ В МАСС-МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Данная работа посвящена изучению особенностей перевода на русский язык английских сложносоставных слов в масс-медийном дискурсе. В современной когнитивной лингвистике большое внимание уделяется изучению масс-медийного дискурса. В статье анализируются структурные и семантические характеристики сложносоставных слов в английском языке. Целью работы является переводческий анализ сложных слов, а также рассмотрение классификации сложносоставных слов с точки зрения различных критериев, выделение моделей образования сложносоставных слов. В статье также представлены переводческие соответствия и трансформации сложносоставных слов, отражающие ситуацию в соотношении частей речи в исследуемом корпусе. Авторы приходят к выводу, что большинство сложносоставных слов представляют собой соответствия – кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части словосочетания.

Ключевые слова: семантика, модели, словообразование, сложные слова, контекст, частота.

Язык представляет собой коммуникативную систему и его развитие подобно развитию живого организма» [1]. В языковых единицах происходит отражение миропонимания человека [2]. Для языка характерно постоянное образование новых слов, актуальным считается изучение словообразования. В настоящее время роль словообразования существенным образом увеличилась. Как отмечает Т.А. Петрова, увеличившийся рост словообразования свидетельствует об аналитическом строе языка, который предопределяет широкие комбинаторные возможности слова как средства выражения лексико-грамматических отношений [3]. В данной работе рассматриваются сложносоставные слова в масс-медийном дискурсе английского языка. На сегодняшний день, масс-медийный дискурс – это синкретическое образование, в котором опосредованы все другие типы дискурсов, подчиненные основной цели масс-медиа как социального института – оказывать дифференцированное воздействие на многочисленную аудиторию посредством её информирования и оценки сообщаемой информации [4]. Этот вид дискурса дает возможность понять процессы создания, обмена и дифференциации смыслов в пространстве массовой коммуникации. Большинство работ зарубежных и отечественных ученых таких как: И.В. Арнольд, Г.Б. Антрушина, О.Д. Мешков, О. Есперсен, М.Я. Блох, Г. Марчанд, А.И. Смирницкий, Е.С. Кудрякова, Г. Гринбаум, Рунова Н.В., И. Гивон, Э.О. Бенвенист, Е.М. Позднякова, Л.В. Бабина, Н.А. Шток, Т.А. Андриянова и др. посвящено проблемам изучения сложносоставных слов.

Несмотря на достаточно большой корпус исследований, посвященных изучению сложносоставных слов, наибольшее распространение получили следующие определения данного понятия. Сложное слово – это: образование новых слов путём объединения языковых элементов на базе отношений определяющей/ определяемого, что составляет синтагму (Марчанд Г.); объединение двух и более слов, способных функционировать как одно слово, как одна единица (Есперсен О.); состоящее из двух или более корневых морфем (Смирницкий А.И.); объединение двух или, реже, трёх основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица, благодаря своей цельнооформленности (Арнольд И.В.); это тип словообразования, в котором новые слова образуются соединением двух и более основ (Антрушина Г.Б.).

Идеи лингвистов об образовании сложносоставных слов, в большинстве случаев, построены на корпусной основе. Так, взгляд на слово, с позиций корпуса текстов представлен в работе Г. Гринбаума. Он утверждает, что отношения между компонентами сложного слова можно описать, используя грамматическую терминологию [5].

В Longman Grammar of Spoken and Written English Текст также представлен корпусный анализ сложных слов, сочетаний сущ.+сущ. [6]. Сложные слова понимаются как словоформы, образованные с помощью словоизменительных аффиксов, а также дериваты – производные слова, мотивированные одной основой, а также сложные слова – производные слова, мотивированные двумя и более простыми основами. Н.А. Шток также рассматривал когнитивные механизмы формирования сложных существительных и указывал на то что, что новые слова образуются с помощью существующих в языке моделей [7]. Согласно Т.А. Андрияновой, для словообразовательной модели характерны следующие характеристики: продуктивность, активность, частотность. Показателем продуктивности является образование новых слов по модели, активность – количественная характеристика модели, частотность – встречаемость в тексте, т. е. статистические закономерности её реализации не в словаре, а в речи [8].

Анализ определения сложного слова свидетельствует о том, что практически все ученые рассматривают термин «сложносоставное слово» как производное слово, мотивированное более чем одной основой. Целью данной статьи является переводческий анализ способов образования новых сложносоставных слов в английском языке.

Актуальность проводимого исследования объясняется тем, что современный уровень развития лингвистического знания позволяет значительно расширить инструментарий переводческого анализа за счет использования идей когнитивной лингвистики [9]. Объектом работы является изучение сложных слов, образованных методом словосложения в английском языке и их перевод с английского на русский язык. Предметом изучения является особенность перевода сложносоставных слов в масс-медийном дискурсе. Задача – описать группы сложносоставных слов в английском языке, выявить особенности перевода сложносоставных слов на основе корпусных данных, а также провести анализ

словообразовательных моделей, согласно морфологическим, семантическим и синтаксическим критериям. Согласно морфологическим критериям или показателям, сложносоставные слова были выделены в соответствии с морфологическими неоформленными основами, учитывался критерий цельнооформленности слова [10]. В данной работе был применён корпусный анализ для исследования особенностей перевода сложносоставных слов. Материалом нашего исследования послужили данные словаря Британского национального корпуса BNC (British National Corpus), а также толковых, энциклопедических, электронных словарей английского языка [11 – 14]. Практическая часть нашего исследования была основана также на материале английских газет и журналов за 2015 – 2017 гг.: The Guardian, The Daily Telegraph, The Sunday Times, The Sun, The Independent, The Sunday Times [15 – 20]. Исследовательский корпус включает медиатексты, содержащие сложносоставные слова. Путём сплошной выборки лексических единиц из современных лексикографических источников мы провели анализ сложносоставных слов в соответствии с морфологическими моделями образования, семантическими и функциональными особенностями. Общий объём корпуса в английском языке составляет 34000 словоупотреблений и их переводческих соответствий в русском языке. Новизной исследования является изучение особенностей перевода сложносоставных слов в масс-медийном дискурсе. При проведении лингвопереводческого анализа сложносоставных слов основ мы придерживались концепции С. Бархударова и Я.И. Рецкера о переводческих соответствиях и трансформациях слов. С. Бархударов утверждал, что полное соответствие редко встречается, чаще частичное совпадение значений слов, что объясняется многозначностью и контекстной зависимостью слов [21]. Я.И. Рецкер дифференцировал переводческие соответствия на «эквивалентные», или постоянные, контекстно- свободные единицы языка, имеющие синонимичные единичные соответствия в другом языке [22].

В данной работе мы выделяем переводческие соответствия и трансформации сложносоставных слов на материале масс-медийного дискурса английского языка. Количество сложносоставных слов в корпусе составляет 215, которым сопоставлено такое же количество переводческих соответствий. Гипотезой работы является то, что корпусное исследование формально-языковых аспектов англо-русских соответствий в текстах позволит изучить морфологические, структурные и орфографические соответствия в качестве составляющих комплексного соотношения сложносоставных слов и их переводных эквивалентов. Далее представим группы сложносоставных слов и проведем анализ словообразовательных моделей, согласно морфологическим, семантическим и синтаксическим критериям.

1) Номинативно-номинативные группы – сложносоставные слова образуются путём складывания основ простого существительного и существительного <N + N>. Часто они служат маркером значения «субъект», реже маркером значения «объект». Данная группа обладает высокой репрезентативностью в масс – медийных текстах. Пример: «The Royle Family star Liz Smith has died at the age of 95, a spokeswoman for her family said» - «Пресс-секретарь её семьи сказала, что актриса Лиз Смит, сыгравшая в фильме «Королевская семья» умерла в возрасте 95 лет». Как видно из примера, слово находящееся слева приобретает морфосинтаксические черты правой основы и является существительным.

2) Глагольно-номинативные группы – сложносоставные слова образуются путём складывания основ простого существительного и существительного образованного от глагола по схеме N + N_г. Данная модель часто пишется слитно. Часто слова, образованные согласно представленной модели, служат маркером значения «субъект действия». Такая модель включает в себя четыре подгруппы, изменяющие основу слова, образованного от глагола:

2.1. [N + (V + er)]. Сложносоставные слова, построенные по данной модели, маркированы основообразующим суффиксом – **er**, который является показателем одушевленности. Они представляют семантическое единство и выражают значение «деятель». Пример: «Both the *bribe-giver* and the *taker* are interested parties and they are happy with the achieved result» – «Как *взяткодатель*, так и *взятополучатель* являются заинтересованными сторонами, и оба довольны полученным результатом».

2.2. [N + (V + ing)]. Сложносоставные слова данной модели имеют общее семантическое единство и выражают значение «название объекта». Пример: «Yet a combination of the two appears to have played a part in exacerbating Barclays' predicament over its 2008 *fundraising* from Gulf investors». – «Однако сочетание

этих двух, кажется, сыграли свою роль в усугублении ситуации Баркли за 2008 год по сбору средств от инвесторов Персидского залива».

2.2. [N + (V + ed)]. Пример: «Vladimir Putin has persistently denied allegations of state-sponsored Russian hacking and interference in foreign elections». – «Владимир Путин упорно отрицал обвинения в государственной причастности России к хакерскому взлому и вмешательству в иностранных выборах».

2.3. [N + (V + tion/ment)]. Сложносоставные слова, образованные согласно представленной модели, маркированы основообразующим суффиксами – *tion/ment*, которые являются показателем неодушевленности и выражают значение «часть целого». Пример: «Such a price-reduction will be the most profitable choice for the investor, as all investments are sunk costs, but it will cause a deficit». – «Такое сокращение цен будет самым прибыльным решением для инвестора, так как все инвестиции являются необратимыми издержками».

2.4. [N + (V + conversion)]. Слова, образованные согласно представленной модели, можно перевести на русский язык как аналоги или кальки. Пример: «Budget cuts implied public sector wage cuts, pension reductions, VAT increases». – «Такое сокращение бюджета выразилось в снижении заработных плат в государственном секторе, уменьшении размеров пенсий и повышении НДС». Они также представляют собой соответствия – кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части словосочетания.

3) Глагольно-наречные группы – это сложносоставные слова, образованные от фразовых глаголов по схеме: *V + Adv* → *[(V + Adv) + conversion]*. Пример: «We are asking Britain, the US and all other countries to condemn the illegal measures such as the blockade against our country and the breakup of families». – «Мы просим Великобританию, США и другие страны осудить незаконные меры, такие как блокады против нашей страны и распада семей».

4) Глагольно-глагольные группы – сложносоставные слова, представляющие собой основу глагола и глагола и образуются по схеме: *V + V*. Пример: «It is also more popular with customers – surveys have found that travellers prefer a short period of closure to months of «stop-go» delays». – «Он также является более популярным с клиентами – исследования показали, что путешественники предпочитают более короткий период закрытия месяца «стой-иди» задержки». Сложносоставные слова, образованные по данным моделям маркируют значение «предмет» или «объект» и представляют собой соответствия – кальки.

5) Адъективно-номинативные группы – сложносоставные слова, представляющие собой основу прилагательного и существительного. Сложносоставные слова, образованные по данным моделям маркируют значение «качества деятеля» или «свойства объекта». Данная группа сложнообразо-

ванных слов включает в себя подгруппы, образованные от прилагательных по схеме:

5.1. [Adj + (N)]. Данная модель – самая частотная в данной группе и слова, построенные по этой модели, как правило, выражают значение «качества субъекта или объекта». Сложносоставные слова этой группы не обладают контекстной зависимостью. Пример: «Finally, all political leaders should continue supporting various cross-party initiatives, especially now in the heat of the election». – «Наконец, все политические лидеры должны продолжать поддерживать различные межпартийные инициативы, особенно сейчас, когда обстановка в связи».

5.2. [Adj + (N + er)]. Сложносоставные слова, построенные по данной модели относятся к соответствиям – калькам, воспроизводящим морфемный состав слова. Они маркированы основообразующим суффиксом – *er*, который может быть как показателем одушевленности, так и неодушевленности. На их значение не влияет контекст. Пример: «According to the author, the police intervention was not preceded by loudspeaker warnings to the rest of the demonstrators». – «По утверждению автора, вмешательство полиции было осуществлено без предварительного предупреждения демонстрантов через громкоговорители».

5.3. [Adj + (V + ing)]. Пример: «A little odd, but nice, hardworking». – «Немного странный, но хороший, трудолюбивый работник». Слова данной модели выражают значение «качество или свойство субъекта или объекта» и пишутся через дефис. Они маркированы основообразующим суффиксом – *ing*, который может быть как показателем одушевленности, так и неодушевленности.

На основе проведенного анализа видно, что в масс-медийном дискурсе английского языка представлено огромное многообразие моделей словообразования, особенно образований сложносоставных слов. Изучение англо-русских соответствий позволило рассмотреть морфологические, структурные соответствия в качестве составляющих комплексного соотношения сложносоставных слов и их переводных эквивалентов. В морфологическом и структурном плане в английском языке превалирует модель номинативно-номинативной группы <N+N>, что говорит об определенном изоморфном характере переводческих соответствий в сфере сложносоставных слов. Мы приходим к выводу, что сложносоставные слова следующих групп моделей: номинативно-номинативных, глагольно-глагольных, глагольно-номинативных и адъективно-номинативных представляют собой соответствия – кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части словосочетания. А группа моделей глагольно-наречных сложносоставных слов относится к переводческим трансформациям. Полученные результаты могут быть применены в процессе преподавания дисциплин теории и практики перевода.

Библиографический список

1. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография. Москва: Изд-во РУДН, 2003.
2. Гураль С.К. Язык как саморазвивающаяся система. Томск: Изд-во. Том. ун-та, 2009.
3. Петрова Т.А. Свернутые конструкции как тип сложных номинативных единиц в современном английском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2003.
4. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). Москва, 1992: 287 – 301.
5. Greenbaum S. The Oxford English Grammar. Текст. Oxford: Oxford University Press, 1996.
6. Longman Grammar of Spoken and Written English Текст. Biber et al. Harlow: Pearson Education, 2000.
7. Шток Н.А. Когнитивные механизмы формирования новых сложных существительных в современном английском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Калининград, 2008.
8. Андриянова Т.А. Значение производного слова. Иностранные языки в высшей школе. 2010; 1 (12): 49 – 53.
9. Павленко В.Г. Словообразовательные модели сложных слов в современном английском языке (на материале произведения Дж. Толкиена «Властелин колец»). Вектор развития современной науки: сборник материалов X Международной научно-практической конференции. 2016. Издательство: Научный центр «Олимп» (Астрахань): 933 – 940.
10. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985: 19 – 21.
11. Cross-Disciplinary Issues in Compounding. Edited by Sergio Scalise & Irene Vogel. Amsterdam: Benjamins, 2010.
12. BNC. Available at: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
13. Reverso. Available at: <http://context.reverso.net/>
14. The Glosbe. Available at: <https://ru.glosbe.com/en/ru/>
15. The Sun. Available at: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/>
16. Daily Mirror. Available at: <http://www.mirror.co.uk/>
17. The Daily Telegraph. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/>
18. The Sunday Times. Available at: <http://www.thesundaytimes.co.uk/>
19. The Guardian. Available at: <http://www.theguardian.com/>
20. The Independent. Available at: <http://www.independent.co.uk/>
21. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Москва: ИМО, 1975.
22. Рецкер Я.Р. Теория перевода и переводная практика. Москва: Высшая школа, 1974.

References

1. Larina T.V. Kategoriya veshivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'turah: monografiya. Moskva: Izd-vo RUDN, 2003.
2. Gural' S.K. Yazyk kak samorazvivayushchaya sistema. Tomsk: Izd-vo. Tom. un-ta, 2009.
3. Petrova T.A. Svernutye konstrukcii kak tip slozhnyh nominativnyh edinic v sovremennom anglijskom yazyke. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2003.
4. Kibrik A.E. Ocherki po obshchim i prikladnym voprosam yazykoznanija (universal'noe, tipovoe i specifichnoe v yazyke). Moskva, 1992: 287 – 301.
5. Greenbaum S. The Oxford English Grammar. Tekst. Oxford: Oxford University Press, 1996.
6. Longman Grammar of Spoken and Written English Tekst. Biber et al. Harlow: Pearson Education, 2000.
7. Shtok N.A. Kognitivnye mehanizmy formirovaniya novyh slozhnyh suschestvitel'nyh v sovremennom anglijskom yazyke. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kaliningrad, 2008.
8. Andriyanova T.A. Znachenie proizvodnogo slova. Inostrannye yazyki v vysshej shkole. 2010; 1 (12): 49 – 53.
9. Pavlenko V.G. Slovoobrazovatel'nye modeli slozhnyh slov v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale proizvedeniya Dzh. Tolkiena «Vlastelin kolec»). Vektor razvitiya sovremennoj nauki: sbornik materialov X Mezhduнародnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016. Izdatel'stvo: Nauchnyj centr «Olimp» (Astrahan'): 933 – 940.
10. Sternin I.A. Leksicheskoe znachenie slova v rechi. Voronezh, 1985: 19 – 21.
11. Cross-Disciplinary Issues in Compounding. Edited by Sergio Scalise & Irene Vogel. Amsterdam: Benjamins, 2010.

12. BNC. Available at: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
13. Reverso. Available at: <http://context.reverso.net/>
14. The Glosbe. Available at: <https://ru.glosbe.com/en/ru/>
15. The Sun. Available at: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/>
16. Daily Mirror. Available at: <http://www.mirror.co.uk/>
17. The Daily Telegraph. Available at: <http://www.telegraph.co.uk/>
18. The Sunday Times. Available at: <http://www.sundaytimes.co.uk/>
19. The Guardian. Available at: <http://www.theguardian.com/>
20. The Independent. Available at: <http://www.independent.co.uk/>
21. Barhudarov L.S. Yazyk i perevod. *Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: IMO, 1975.
22. Recker Ya.R. *Teoriya perevoda i perevodnaya praktika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1974.

Статья поступила в редакцию 24.05.19

УДК 82.09

Prishchepa V.P., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute of Philology and Intercultural Communication, N.F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: ppv-1957@mail.ru

BILINGUALISM OF V.G. MAINASHEV'S POETRY. The article considers a problem of bilingualism of V.G. Mainashev's poetry, designated by a literary critic K.F. Antoshin in the first half of the 1980s, still his poetry wasn't a subject of research in subsequent years. The problem of bilingualism has not actually been studied and requires further development. The article substantiates the poet's desire to be recognized by the Russian reader and his dissatisfaction with work of Russian translators. This leads him to the creation of lineal translation as well as their self-translation. The article pays considerable attention to the fact that on this way the lyric poet was destined not only for success but also for difficulties of equivalent conveyance of national mentality, language and artistic losses. The article assesses the literary interpretation of the poet's Russian-language lyrics, which allows correction of characteristics of V.G. Mainashev's artistic world. This reveals the influence processes of the Yessenin tradition on V.G. Mainashev's poetry, the processes of their understanding in original texts, and also presents characteristics of transformation of foreign lyrics in their Russian translations.

Key words: bilingual, bilingualism, lineal translation, script, multilingualism, Russian classics, Khakass verse.

В.П. Прищепа, д-р филол. наук, проф., Институт филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ppv-1957@mail.ru

ДВУАЗЫЧИЕ ПОЭЗИИ В.Г. МАЙНАШЕВА

В статье рассматривается проблема билингвизма поэзии В.Г. Майнашева, обозначенная литературоведом К.Ф. Антошиным в первой половине 1980-х годов, но не ставшая предметом исследования в последующие годы. Проблема двуязычия фактически не изучена и требует дальнейшей разработки. В статье обосновывается стремление поэта быть узанным русским читателем и неудовлетворенность работой русских переводчиков. Это приводит к созданию им подстрочников, а также их авторпереводов. В статье значительное внимание уделяется тому, что на этом пути лирика поджидала не только успех, но и трудности адекватной передачи национальной ментальности, языковые и художественные потери. В статье дается оценка литературоведческого осмысления русскоязычной лирики поэта, что позволяет корректировать характеристику художественного мира В.Г. Майнашева. В материале раскрываются процессы влияния на поэзию В.Г. Майнашева есенинской традиции, процессы их осмысления в оригинальных текстах, а также дается характеристика трансформирования инонациональной лирики в их русских переводах.

Ключевые слова: двуязычие, билингвизм, подстрочник, подлинник, полилингвизм, русская классика, хакасский стих.

Лирика известного хакасского поэта Валерия Гавриловича Майнашева (вт. пол. августа 1948 г. – 18 декабря 1992 г.) ещё при жизни поэта привлекала внимание литературоведов.

Автор вступительного слова о поэте, доктор филологических наук В.А. Карамашева достаточно точно определила суть его поэтического дара: «В.Г. Майнашев относится к тем поэтам, кто способен видеть сущее в бездонных глубинах жизни, ощущать ход бытия в шуме метели, запахе талой воды, в страшной темной ночи, кладбищенской тишине прошлого, в аромате богородской травы, шепоте первого снега, в глухаринном пении, голосе кукушки, в песнях цветов» [1, с. 5].

Более точен и критичен в оценке «развёрнутых поэтических новелл» литературовед К.Ф. Антошин: «Для произведений этого ряда, нередко названных ... поэмами, свойственны родовые недостатки: описательность, отсутствие значительной художественной мысли, сквозной идеи» [2, с. 27]. С благодарностью и уважением относясь к тому, что литературовед сделал для осмысления хакасской литературы, вынуждены констатировать, что его работы, к сожалению, грешат приближенностью и фактическими ошибками. «С наибольшей силой дарование В. Майнашева-лирика развернулось во второй половине 1970-х годов, когда им был опубликован ряд поэтических сборников на хакасском языке и отдельные стихотворения в различного рода сборниках и периодических изданиях на русском языке» [2, с. 129], – находим мы в вышеупомянутой работе. Вместе с тем в те годы был опубликован на хакасском языке лишь один, причём первый поэтический сборник «Ирбен от» (Богородская трава. – Абакан, 1979) [3, с. 98].

Однако прозорливо, уже в середине 1980-х годов, К.Ф. Антошин обозначает, (хотя и подробно не осмысливает) проблему билингвизма, только-только намечающуюся в современной литературной практике [2, с. 129].

Сращивание художественных традиций русской классики и культурного опыта хакасского народа в творчестве, в частности, В. Майнашева происходило вовсе не безболезненно, порою драматично. Стремясь быть понятным русскоязычному читателю, поэт при авторпереводах нередко не находил художественно-органичного соответствия своим стихам на другом языке, не доносил всю специфику хакасского стихосложения. Он оказывался своеобразным заложником потребностей современного читательского интереса к младописьменной литературе.

С.А. Майнагашев (Сибдей Том) делает достаточно интересные наблюдения о специфике авторского перевода В.Г. Майнашева: «Качественным отличием хакасского стиха от многих собственных творений хакасского поэта является его нетрадиционная форма – пятистишие. Содержание текста (стихотворение «Вышей, милая, мне рукавицы») и его тематика по-своему оригинальны, но именно формальная организация текстового материала на хакасском языке воспринимается как новая форма поэтического творчества».

И, надо сказать, ни ранее, ни позже у него уже не найдем подобных стихов. Использование редкой строфической формы, на мой взгляд, связано с общей ситуацией хакасского поэтического искусства: внешнее отличие стиха естественным образом привлекает внимание любителей поэзии. Правда, следует сказать, что подобные формальные эксперименты, характерные, скажем, для авангардного искусства, у него не перерастают в некую эстетическую задачу.

И, очевидно, поэтому у В. Майнашева четверостишие остается основным типом стиха» [4, с. 36].

Далее автор статьи обнаруживает ассоциативные связи майнашевского текста и знаменитого стихотворения «Шаганэ ты моя, Шаганэ!» С.А. Есенина: «при переводе он отказывается от оригинального образца и использует самую распространенную форму стихообразования, – четверостишие – на наш взгляд, по следующим причинам: он не хотел, чтобы в его пятистишии, да еще и с характерным повторением начала и конца строфы, лишний раз могли заподозрить подражание С. Есенину. Иначе ничем нельзя объяснить переработку своеобразной формы в стандартную. А это, в свою очередь, значит, что автор-переводчик умеет четко ориентироваться в необходимости выбора того или иного стиха для каждого из языков» [4, с. 36].

Таким образом, мы можем сделать некоторые предварительные выводы: влияние русской поэзии (в данном случае С.А. Есенина) ощутимо в стихотворении «Мелейнер» («Рукавицы») В.Г. Майнашева, но хакасский лирик, стремясь сохранить специфику национальной поэзии, оставляет в русском авторском переводе традиционную форму (четверостишие) построения этого текста.

Анализ авторских подстрочных переводов, к сожалению, даёт лишь приблизительное представление о культуре национального стиха В.Г. Майнашева, не позволяет увидеть специфические особенности его стихосложения. Вместе с

тем в определённой степени подстрочники все-таки сохраняют мир красок и цветов, оттенки неповторимо-детского мироощущения, которые непростительно опускают некоторые русские переводчики, игнорируя майнашевское мировоззрение, и – в результате – выхолащивают его по-своему неповторимый поэтический мир.

Подстрочники В.Г. Майнашева на русском языке – это куски дикой, но драгоценной породы, стихийного мощного таланта, по-своему беспрецедентные по содержательному составу. Если их сравнить с русскими переводами, сделанными Ю.П. Кузнецовым или Г.Ф. Сысолятиным, они явно проигрывают по филигранности отделки, в них часты неоправданные ритмические сбои, налицо стилистическая корявость, а порою и неуклюжесть формы. Уступают они и в плане использования рифмы, точности её привлечения, и для русского читателя подчас неблагозвучны. Но именно эти их «слабости» нередко несут в себе очарование хакасского стиха, его прелесть и неповторимость. Если опубликовать стихи, переведённые В.Г. Майнашевым на русский язык, а рядом – их переводы, сделанные русскими мастерами, думается, что в этом отношении вторые навряд ли выиграют, а скорее проиграют. При переводе поэта с родного языка на русский нередко утрачивается подлинный образ стиха. При этом может быть воспроизведена фактура, внешнее строение стиха, но, нарушено самое главное – его внутреннее единство, целостность мировидения.

В подстрочнике нередко стих низводится до обычного ряда слов, начисто теряет свои поэтические качества. А затем поэт-переводчик «воссоздаёт» свой вариант произведения – в соответствии со своими возможностями.

Перевод, сделанный непосредственно с подлинника, при других равных условиях, неизмеримо выше, чем перевод, сделанный по подстрочнику. Но пока нельзя обходиться без подстрочников, необходимо, чтобы подстрочники составляли квалифицированные литераторы не только с хорошим знанием обоих языков, но и с высокой поэтической культурой. Кроме того, нужно, чтобы к каждому подстрочнику было приложено подробное описание подлинника.

Среди ряда причин двуязычия поэзии В.Г. Майнашева, пожалуй, главной является неудовлетворение русскими переводами (или вообще их отсутствием), желание донести до широкого читателя все идейное и художественное богатство поэтического произведения, сумму оттенков его смыслов и подтекстов, а в результате – стремление расширить читательскую аудиторию.

Подчеркнём: степень «лингвистического давления» хакасского языка у В.Г. Майнашева значительна: русскоязычные тексты его произведений порою выглядят неуклюже, тяжеловаты для чтения, «неправильно» построены с точки зрения русского языка. Вместе с тем в них сохраняется то, что мы называем поэзией.

В.Г. Майнашев говорил: *«Переводы я закончил где-то в 80-м... меня про- бовали переводить и я совершенно не узнавал своих стихов. Это были не мои стихи, а чужие. Переводили Аида Федорова в Красноярске, Солнцева пробовал, но всё это не моё. А вот то, что Кузнецов перевёл, я поглядел – это моё. Перевел мастер – это чувствуется... Мне нужно делать дело на своем родном языке. Русских поэтов без меня много. Я не имею права по-русски писать»* [5].

Творчество В.Г. Майнашева отражает процесс превращения в 1970–1980 гг. русского языка из средства межнационального общения во «второй родной язык» народов России и служит подтверждением того, что многоязычие – закономерное литературное явление.

В результате происходило взаимообогащение русского языка, о чем справедливо писал доктор филологических наук, профессор К.Ф. Антошин: *«национально-русские писатели, в совершенстве владеющие родным языком, как и языком русским, обогащают русский литературный язык самобытной национальной лексикой, стилистическими особенностями родных языков, национально-специфической образной системой. Кроме того, в русскую литературную речь они, вольно или невольно, вносят неповторимые национальные тропы, реалии, просторечия. В результате возникают новые формы мышления автора и героев, представляющие иные культуры, другой эстетический опыт и традиции»* [6, с. 36 – 37].

Билингвизм (двуязычие) и полилингвизм (многоязычие) появились как результат исторической необходимости общения людей, говорящих на разных языках.

В литературе народов России русский язык выступает не только в качестве своего рода «канала связи», но и как активная основа становления и развития ряда молодых и новых литератур.

В.Г. Майнашев, выросший в селе Ах-хол, в котором помимо хакасов жили и русские, старожилы, учившийся в Абаканском педагогическом институте среди русских студентов, а затем – в Литературном институте им. А.М. Горького в Москве среди начинающих литераторов разных национальностей, естественным образом воспринял русский язык не только как средство общения, но и больше – как способ выражать художественное национальное мировидение.

Воспитанный на русской и советской классике и знавший русский язык как свой родной, В.Г. Майнашев не мог не попробовать писать на русском языке, чувствуя себя частью той исторической общности, которая имеет единый русский язык.

*Рос и я в тебе, моя Россия,
Потому и слышен голос мой.
И леса, и тучи грозные
Над моей рокошут головой.
По душе мне зной твой и морозы,
Неоглядный солнечный простор,
Все твои рябины и берёзы
Я люблю как ласковых сестер.
Не обиду ни мыша, ни птаху –
Все хотят под этим солнцем жить.
Я готов последнюю рубашку,
Если надо, снять и подарить,
Пусть глаза мои немного узки –
Это в них степей крутой разбег.
Все равно хакас я или русский –
Я Русский только человек.*

Вместе с тем, нельзя сказать, что он полностью полагался на русский язык, переходил на его «иждивение». Так, например, доктор филологических наук, профессор В.Г. Карпов вспоминает Майнашева – студента Абаканского госпединститута: *«На мой вопрос, зачем он пришел учиться на филологический факультет пединститута, Валерий ответил: «Чтобы изучить хакасский язык»* [2, с. 157].

Несомненно, уже начинающий поэт осознавал себя носителем, прежде всего, хакасского языка, ощущал, очевидно скорее интуитивно, ответственность за его разработку.

Испытывая на себе влияние русской классики и, прежде всего, Пушкина, Есенина, Рубцова В.Г. Майнашев постоянно обращался к опыту хакасского фольклора, и национальных писателей Хакасии.

Таким образом, поэт выбрал путь разработки хакасского литературного языка параллельно с использованием языка русского, т. е. путь сосуществования. В наши дни видны не только масштабы дарования В.Г. Майнашева, но и огрехи литературной критики прежнего времени.

В некоторых работах о творчестве В.Г. Майнашева, к сожалению, допускались обидные неточности, которые, не будучи исправленными, неминуемо могут быть использованы в работах других исследователей. Так, например, в большой и нужной статье литературоведа А.Л. Кошелевой находим: *«В. Майнашев из того поколения хакасских писателей, которое вошло в литературу уже после войны, в середине 60-х годов»* [2, с. 157]. Данное утверждение не соответствует истине, так как в середине 1960-х годов ему было всего лишь 17 лет, а первые его стихи на хакасском языке были опубликованы лишь 16 июля 1970 года, что нельзя назвать временем «вхождения в литературу», которое скорее всего, произошло в 1979 году, когда вышел его первый поэтический сборник «Ирбен от» на хакасском языке. Ошибка исследователя, как нетрудно убедиться, существенная.

О творчестве В.Г. Майнашева писали хакасские поэты: М.Н. Чебодаев, Г.Г. Казачинова, Н.М. Ахпашева, А. Третьяков, литературные критики: К.Ф. Антошин, А.Л. Кошелева, В.А. Карамашева, В.П. Прищепа [7, с. 104–106]. Несмотря на то обстоятельство, что его стихотворения были известны в Хакасии еще до первых их «русских» публикаций на страницах газеты «Ленин Чолы» и «Советская Хакасия», честь открытия «хакасского Есенина» по праву принадлежит М.Н. Чебодаеву – старшему товарищу начинающего поэта, уже в 1971 году поддержавшего его в печати [7, с. 104]. Для русского читателя В. Майнашев был открыт нами: 11 декабря 1981 года в газете «Советская Хакасия» [7, с. 105] появилась наша статья «В начале пути» о поэте, поддержавшая его начинания в русскоязычном творчестве.

Вместе с тем творчество В.Г. Майнашева до сих пор остается непрочитанной страницей истории хакасской литературы 70-х – начала 90-х годов XX столетия. До сих пор не издано ни одной книги его поэзии в Москве, хотя его стихотворения достойно переводил крупный русский поэт Ю.П. Кузнецов, и старейшина литературы Хакасии Г.Ф. Сысолятин, и Лев Таран, и Аида Федорова, и Наталья Ахпашева, и А. Щербаков, и А. Третьяков [7, с. 103–104]. Несмотря на обилие переводчиков творчество талантливого хакасского поэта не нашло достойного друга-переводчика, который бы воссоздал стихи так, чтобы они стали и фактом русской поэзии.

Русскоязычный читатель до сих пор имеет непростительно суженное представление о хакасской литературе, довольствуясь ранее изданными произведениями Н.Г. Доможакова, М.Е. Кильчицкова, М.Р. Баинова. Это несправедливо и по отношению к памяти поэта В.Г. Майнашева.

Библиографический список

1. Карамашева В.А., Майнашев В.Г. Майнашев Валерий. Крашенные ковыли: стихи и поэмы. Абакан: Хакасское книжное изд-во, 1995.
2. Антошин К.Ф., Кошелева А.Л. Поэзия. Очерки истории хакасской советской литературы. Отв. ред. К.Ф. Антошин. Абакан: Хакасское отделение Красноярского кн. изд-ва, 1985.
3. Хакасские писатели: библиографический справочник. Сост. Н.Н. Таскаракова. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 1999.
4. Майнашев С.А. К эстетике авторского перевода в условиях двуязычия. 55 лет Хакасскому научно-исследовательскому институту языка, литературы и истории: материалы региональной научной конференции, 18 – 20 ноября 1999 г. Абакан, 2001.

5. Стенограмма заседания Совета по поэзии СП РСФСР от 9 декабря 1987 года. Абакан: Хакасская писательская организация СП России.
6. Антошин К.Ф. Двухязычное творчество в литературах народов Сибири и Дальнего Востока. *Вопросы развития хакасской литературы*. Абакан, 1990.
7. *Писатели Хакасии: библиографический справочник*. Составитель А.Г. Вычужанина. Абакан: Изд-во Хакаского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2000.

References

1. Karamasheva V.A., Majnashev V.G. *Majnashev Valerij. Krashenye kovyl: stihy i po'emy*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izd-vo, 1995.
2. Antoshin K.F., Kosheleva A.L. *Po'ezhiya. Ocherki istorii hakasskoj sovetskoj literatury*. Otv. red. K.F. Antoshin. Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo kn. izd-va, 1985.
3. *Hakasskie pisateli: bibliograficheskij spravochnik*. Sost. N.N. Taskarokova. Abakan: Izd-vo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im N.F. Katanova, 1999.
4. Majnashev S.A. K 'estetike avtorskogo perevoda v usloviyah dvuyazychiya. *55 let Hakasskomu nauchno-issledovatel'skomu institutu yazyka, literatury i istorii: materialy regional'noj nauchnoj konferencii*, 18 – 20 noyabrya 1999 g. Abakan, 2001.
5. *Stenogramma zasedaniya Soveta po po'ezii SP RSFSR ot 9 dekabrya 1987 goda*. Abakan: Hakasskaya pisatel'skaya organizaciya SP Rossii.
6. Antoshin K.F. *Dvuyazychnoe tvorchestvo v literaturah narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka. Voprosy razvitiya hakasskoj literatury*. Abakan, 1990.
7. *Pisateli Hakassii: bibliograficheskij spravochnik*. Sostavitel' A.G. Vychuzhanina. Abakan: Izd-vo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.04.19

УДК 821.512.141.09

Ramazanov G.G., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Literature, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: gulram.60@mail.ru

Galina G.G., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Bashkir Literature and Culture, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: galima.galina@mail.ru

MANY-SIDED WAR: THE IMAGE OF A DESERTER IN THE WORKS OF BASHKIR WRITERS. The article considers typology of image of a deserter in works of Bashkir writers. Central characters of a tale by a classic of Bashkir literature M. Karim "Forgiveness" (1998) and the story by A. Genatullin "Albasty" (2006), these are people who defected military oath and duty. The theme of the war has appeared in these works not in the battle scale, but is focused on the fate of "small people". The events which have become a basis of the narration are considered in the context of historical realities of the XX century. The article deals with psychological impulses, which set on young men to commit treachery. The article also considers literary peculiarities of these texts, myth images of the works.

Key words: Bashkir military prose, "man in the war" storyline, image of a deserter, folklore.

Г.Г. Рамазанов, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: gulram.60@mail.ru

Г.Г. Галина, канд. филол. наук, зав. каф. башкирской литературы и культуры, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: galima.galina@mail.ru

МНОГОЛИКАЯ ВОЙНА: ОБРАЗ ДЕЗЕРТИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БАШКИРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Статья посвящена рассмотрению типологии образа дезертира в произведениях башкирских писателей. Тема войны предстала в этих произведениях не в батальном размахе, а сфокусировалась на судьбах «маленьких людей», вовлеченных в водоворот трагических событий. Главные герои повести М. Карима «Помилование» (1998) и рассказа А. Генатулина «Албасты» (2006), – люди, изменившие воинской присяге и долгу. В статье рассматриваются психологические причины, толкнувшие юношей к предательству. События, ставшие основой повествования, рассматриваются в контексте исторических реалий XX века. Предметом анализа в статье стали художественные особенности текстов, мифологические и фольклорные образы произведений.

Ключевые слова: военная проза, фабула «человек на войне», образ дезертира, фольклор.

Произведения о человеке на войне составляют огромный пласт в русской и русскоязычных национальных литературах. В большинстве рассказов, повестей и романов писатели рисуют образы истинных патриотов, беззаветно преданных долгу, своей Родине, героев в истинном смысле этого слова. Но война одних закаляла, а других надламывала. Тема войны, повествующая об отступниках, дезертирах, предстала в этих произведениях не в её привычном, батальном размахе, а сузилась до судьбы отдельно взятого человека, оказавшегося лицом к лицу перед тяжелым выбором между жизнью и смертью. Именно об «антигероях», не выдержавших сурового испытания, рассказывается в произведениях Чингиза Айтматова («Лицом к лицу») (1958), Юрия Гончарова («Дезертир») (1965), Василя Быкова («Сотников») (1969), Валентина Распутина («Живи и помни») (1974) и Анатолия Генатулина («Албасты») (2006). Герои этих произведений становятся дезертирами по разным причинам, и их предательство оборачивается трагедией не только для них самих, но и для женщин, разделивших их участь.

Немного особняком в этом ряду стоит повесть Мустая Карима «Помилование» (1998). В повести Мустая Карима главный герой – Любомир Зух – не является дезертиром в точном смысле этого слова. Его проступок, который позднее квалифицируют как дезертирство, обусловлен не идейными соображениями, не страхом перед неминуемой смертью, он продиктован непреодолимой силой любви, которая толкает героя на отчаянное, мальчишеское безрассудство.

Повесть редко становилась предметом отдельного научного исследования. Необходимо отметить научные работы Амины Абдуллиной – автора докторской диссертации «Поэтика современной башкирской прозы» и ряда статей, посвященных рассмотрению поэтики и проблематики повести «Помилование», где она дала глубокий и многоаспектный анализ произведения.

«Помилование» Мустая Карима характеризует эпическая широта показа действительности. В сюжете переплетается множество линий, она густо заселена героями, каждая линия значима, писатель создает многомерную картину жизни людей в непосредственной близости леденящего дыхания смерти. Автор разрабатывает фабулу «человек на войне», рассматривая её с различных сторон, но

центральным мотивом повествования становится история любви Любомира Зуха и испанской девушки Марии Терезы.

Знакомство между юношей и девушкой завязывается не совсем обычно, да и сама героиня не вполнеординарна. Она родом из Испании, сирота, которую в двенадцатилетнем возрасте приютила Страна Советов. Юная красавица, шутя, бросает парню красное яблоко. Мифологический образ восходит к библейскому сюжету, символика прозрачна.

Этому эпизоду предшествует развернутое лирическое размышление автора, который предуготовил трагический финал героям истории:

«И ничего бы этого не случилось, ничего не случилось, если бы яблоко не подняла семнадцатилетняя девушка, и если бы она не бросила это яблоко через плетень механику-водителю, и если бы это красное яблоко не упало солдату на грудь, – наверное, ничего бы не и было. Знать бы яблоне, в какую беду заведет детей человеческих её яблочко, – или сама бы в огонь бросилась, или по весне содрала бы у себя весь цветочный наряд, каждый цвет по лепесточку растерзала – осталась бы нынче бесплодной. У яблонь сердце жалостливое. Кто плод вынашивает – и всегда мягкосердечен» [1, с. 171].

Яблоня, чудом уцелевшая от погибшего в огне яблоневого сада, становится сквозным образом произведения, его поэтическим лейтмотивом.

Повествование отличается глубоким лиризмом. Это поэтическое сказание о любви, и трагедия этой любви заключается в том, что зародилась она там, где нет места ни человеческим чувствам, ни человеческим слабостям, и в такое время, которое отрицает саму жизнь.

Вся поэтика повести способствует созданию тревожного, щемящего предчувствия трагической развязки. Амина Абдуллина подробно интерпретирует множество образных подсказок, которые исподволь готовят читателя к неминуемой трагедии. Особенно интересным представляется следующее наблюдение: «Как предзнаменование трагического финала в начале произведения описывается лунная ночь, в течение которой «с шорохом падают сухие листья» [2, с. 359].

Автор обращается к исследованию Розалии Султангареевой, в котором говорится о символике образа листа в национальном фольклоре: «В башкирском фольклоре старожилы, умудренные опытом жизни знахари одним взглядом определяли человека, которому вскорости предстояло уйти на вечный покой. Предрекая, говорили, что «упал его листок». Это высказывание отражает мифологические представления о мировом древе жизни, на кроне которого с рождением человека появляется листочек с его именем. Когда остается сорок дней до смерти, листочек падает на землю. «Тень этого листочка и падает на землю желтым цветом». Мотив падения листа с Древа жизни отражен в Сурах Корана» [3, с. 141].

Справедливо отмечено, что символика, связанная с образом могучего дерева, носит универсальный характер, об этом писал в своей фундаментальной работе о русской поэзии Михаил Эпштейн:

«Наука о фольклоре выдвинула теорию, что в основе мифопоэтических представлений многих народов лежит образ мирового дерева, организующего своими корнями и ветвями структуру мироздания. И в произведениях русской поэзии дерево часто выступает как система пространственных и духовных координат, соединяющих небо и землю, верх и низ, правое и левое, все стороны света. Солнечный свет, питающий листья, и земные воды, питающие корни, – все это соединяется во плоти деревьев, рожденных от брака земли и неба. Отсюда их основополагающая роль в мифопоэтических представлениях. Отметим, что образ, нарисованный в тютовском стихотворении, очень близок священной дереву Иггдрасиль из древнейшего памятника скандинавской мифологии «Старшая Эдда»: у его корней располагаются источники, а на вершине сидит мудрый орел. Дерево соединяет глубину и высоту не только в пространстве, но и во времени, выступая как символ памяти о прошлом и надежды на будущее [4, с. 38 – 39].

Очевидно, что образ опавшего листа отнюдь не случаен в повести об обреченной любви: смерть незримо стоит за спинами влюбленных. В лирике М. Карима есть стихотворение, в котором этот поэтический мотив абсолютно тождествен образному решению повести:

*Подует ветер – и все больше листьев,
Срываясь, улетает от ствола.
Проходят годы – и все меньше близких
Друзей сидит у моего стола.
Как ветры годы... И не жди пощады
От их хлопот: тревожное родство!..
Иные имена остаются б рады,
Да опадают с сердца моего... (1962)*

Перевод Е. Николаевской [5, с. 126].

Двадцатилетний Любомир Зух, влюбленный в юную красавицу, просит командира позволить девушке присоединиться к батальону, меняющему дислокацию, но командир, взбешенный изменой жены, в одночасье возненавидевший весь женский пол, резко и жестоко отказывает ему в просьбе. Ради своей невенчанной жены молодой парень совершает безумную выходку: на бронетранспортере отправляется на ночное свидание. На обратном пути машина случайно задевает и разваливает ветхий сарайчик, придавив двух кур и козу – единственную кормилицу двух сирот, об этом рассказывает начальству Любомира хозяин постройки – Буренкин Ефимий Лукич.

В душе капитана Казаряна, к которому обратился потерпевший, идет тяжелая внутренняя борьба между человечностью и буквой закона, от его решения напрямую зависит то, какой оборот примет дело, он мучительно размышляет:

«Первый путь – так как о Зуховом ночном походе еще никто не знает и слухов никаких пока не разошлось, то вызвать сейчас старшину Хомичука и приказать: по поводу Зуха больше не распространяться. Другой же – путь опасный, путь страшный. Сейчас он должен поднять вот эту телефонную трубку и сообщить командиру бригады: «Во вверенном мне батальоне челе. Разрешите явиться и доложить лично». Скрытие преступления, сознательного ли, бессознательного ли, не только уставу, но и совести претит» [1, с. 207].

И капитан избирает второй путь, прекрасно предвидя его гибельные для подчиненного последствия. Правильное, «по уставу» решение капитана будет стоить влюбленному жизни. Писатель говорит об этом:

«...И страшная машина пришла в движение, ни удержать, ни остановить её было нельзя. По телефонному проводу с этого, ближнего конца, туда, наверх, еще выше побежали слова: сержант Зух... сержант Зух...» [1, с. 208].

В повести М. Карима поражает несоразмерность проступка влюбленного мальчишки и беспощадной жестокости последовавшего наказания. Всей своей мощью карательная машина давит на двадцатилетнего сержанта, совершившего импульсивный поступок, и, в конце концов, сталкивает его в могилу.

Показательно, что старик, пожаловавшийся командиру на ущерб, нанесенный машиной Зуха, осознав, что грозит его «обидчику», пытается остановить каток последовавших санкций, но машину уже не свернуть. Не приняв «компенсации за ущерб», он вновь оправляется к Казаряну, уже отчетливо понимая, что загубил неизвестного обидчика, вызывает к состраданию, буквально закликает командира:

«Самому мне ничего не нужно, Другому нужно. Милосердие нужно! Прощение! Ошибка – не преступление. Вы же меня виновником смерти сделаете. Простить нужно! Я простил ему. И вы простите» [1, с. 215]. Поняв, что капитан

не изменит своего решения, просит: «Коли так, – заговорил после долго молчания Ефимий Кузьмич, – выполни напоследок мою просьбу: покажи мне того парня. Встану перед ним на колени и попрошу прощения» [1, с. 217]. Но пойти навстречу даже этой просьбе капитану представляется нецелесообразным, он отказывает скорбившемуся старику, казнящемуся беспощадным судом раскаяния.

В свою очередь капитан Казарян отправляется к комиссару Зубкову, осознание собственной причастности к неминуемому трагическому исходу им же инициированного «дела», который он уже явственно предвидит, не дает покоя. Обращаясь к комиссару, он говорит:

«Как мне с совестью своей поладить, Арсений Данилович? Я должен спасти Зуха. Посоветуйте, помогите! Нельзя ему умирать! Пусть меня накажут, пусть в рядовые разжалуют, отправят в штрафбат, пусть только в живых оставят. Помогите...» [1, с. 232].

В ответ на просьбу капитана комиссар отвечает:

«Здесь война. И свои суровые законы. Я наверх шифровку послал, просил изменить приговор. Ответ должен прийти в течение двенадцати часов. В семь тридцать конечный срок. Если ответ будет благоприятный, можно считать, что случилось чудо. Кто знает...» [1, с. 232].

Все, так или иначе причастные к «делу», понимают насколько бесчеловечно принятое решение расстрелять Любомира, молодого солдата, который еще не успел принять участие ни в одном бою. Руководить расстрелом поручают земляку Зуха, лейтенанту Байназарову, он, набравшись мужества, обращается к комиссару, просит освободить его от «постыдного, кровавого и грязного» дела. Но в этой просьбе ему отказывают, тогда он отправляется навестить приговоренного. С удивлением он видит, что Любомир спокойно спит.

Психологически оправданно, что парень спокойно спит в ночь перед расстрелом. Любомир ни на минуту не допускает и мысли о том, что его расстреляют, настолько несправедливым, невозможным, абсурдным это ему представляется. Главное оправдание, которое, как ему кажется, уберет его, заставит трибунал отказаться от чудовищно несправедливого решения, заключается в том, что он, съездив на злополучном бронетранспортере на свидание, вернулся вовремя. Пребывая в наивных надеждах, он убеждает своего товарища, что никакого расстрела не будет, словно заговаривая саму судьбу:

«Вчерашний суд – это ошибка. Полная напраслина. Ты сам подумай, лейтенант, я ведь еще даже ни одного фашиста не убил. А убить должен! Я солдат. При солнце у правды и справедливости глаза раскроются. Судьям этим, чтобы они ошибку от преступления отличить смогли, целая ночь дана. Я ведь сразу понял: это они придумали, чтобы таких, как я, беззловых, образумить. Если вправду все – зачем меня еще вчера не расстреляли?» [1, с. 238].

Таким же спокойным показан Любомир перед расстрелом, все происходящее он воспринимает отстраненно, пребывает в прострации, словно это происходит не с ним, а он просто наблюдает за чудовищным спектаклем со стороны. Он так и не смог осознать до конца реальность «действия», не поверил в возможность страшного исхода.

Писатель описывает всю бесчеловечную процедуру очень подробно. Весь командный состав присутствует при расстреле: «Батальонные, дивизионные, ротные и батарейные командиры и политруки встали впереди, отдельной шеренгой. Лишь капитана Казаряна не было в строю» [1, с. 251]. Перед расстрелом комбриг произносит назидательно-воспитательную речь, санкционированная казнью провинившегося бойца несет устрашающе-показательную и идеологическую функции:

«За измену Родине, за измену воинской присяге, за нарушение воинского устава – сержант, бывший сержант Красной Армии Зух Любомир Дмитриевич, вставший на путь дезертирства и запятнавший позором знамя нашей бригады, приговорен военным трибуналом к расстрелу. Мы расстреливаем самоволие, недисциплинированность, расхлябанность, которые есть в каждом из нас, беспечность и безответственность...» [1, с. 252].

Спустя несколько часов пришел приказ о помиловании:

«Сержанту Л.Д. Зуху смертный приговор отменить, применить другую меру наказания. Вместо подписи цифры – 408/86. Вот так правда и справедливость, которых Любомир ждал с рассветом, проплутали где-то и пришли только к полудню» [1, с. 257].

Глубоко символично, что решение о помиловании «подписано» безликими цифрами, так обезличен и сам человек, попавший в жернова истории, ставший песчинкой, объектом статистики, бесстрастно отражающей судьбы миллионов людей.

Сильное художественное решение завершает эту сюжетную линию. Вопреки читательскому ожиданию писатель избегает описания отчаяния, горя, рыданий Марии Терезы, увидевшей могилу своего мужа. Девушка никак не может понять, что её возлюбленный как-то соотносится с тем, что лежит в могиле под дощечкой: «Жертва войны. Л.Д. Зух. 20 лет». Она долго не может собраться с мыслями. «Кто он, Л.Д. Зух? Откуда это имя? Зачем двадцать лет?» Она задает себе бессмысленные, короткие вопросы: «Ее звенящий шепот оглушил лес: – Кто он? Кто? Кто ты? И она медленно опустилась на край могилы» [1, с. 260].

В своеобразном эпилоге, названном автором «Что было потом», писатель досказывает истории героев, с которыми читатель познакомился по ходу повествования. Возникает калейдоскоп страшных судеб людей, втянутых в кровавую

бойно, выжить удалось единицам: Лене Ласточкину в 1943 году отрывает руку, Павел Хомич убит при форсировании Днестра, Янтимир Байназаров погиб, подорвавшись на mine, когда тушил пожар в венском оперном театре, и лишь капитан Казарян, ставший полковником, заканчивает войну в Австрии. Судьбы всех этих людей, положивших свои жизни на алтарь великой Победы, воссоздают в конкретных деталях широкую панораму народного подвига, говоря о страшной цене, заплаченной за нее. И, вместе с тем, эти героические смерти бросают трагический отсвет на бессмысленную раннюю гибель оступившегося мальчишки, так и не понохавшего пороха.

Совсем другая история излагается в рассказе Анатолия Генатулина «Албасты». Это тоже повествование о судьбе дезертира, но отступником герой произведения становится совершенно сознательно. Необходимо пояснить, что Албасты – персонаж башкирского фольклора, существо таинственное и неуловимое, подобное русскому лешему. Вступление рассказа А. Генатулина звучит зачином волшебной сказки:

«В окрестностях деревни Миндебаво появился албасты. Каков из себя албасты – никто толком не знал. Вроде бы похож на зверя – волосат и глаза в темноте светятся, но ходит как человек, прямо, и сообразителен и хитер тоже по-человечьи. Однако встречи с человеком избегает. И вот они – вернее, он один, албасты, опять появился в этих краях» [6, с. 7].

Но отнюдь не сказочную историю рассказывает писатель. За таинственной личиной волшебного существа скрывается вполне реальный молодой человек – Анвар Алтынхужин – который, став дезертиром, скрывается в лесу. Анвар с сенокоса среди белого дня, похищает женщину по имени Гульшат, и именно перед ней раскрывает душу, рассказывая и о себе и мотивах, приведших к предательству. В первом же разговоре с похищенной женщиной он говорит:

«– Албасты? – бородастый хохотнул. – Вот это вернее. Я албасты. – А на человека похож.

– И я уродился таким вот: не человек, не зверь. Среди людей не живу, не люблю их – лес люблю, зверей люблю. Всякая тварь лучше, добрее любого человека» [6, с. 12].

Герой произведения Анатолия Генатулина бежит, даже не доехав до фронта. Анвар Алтынхужин ненавидит людей, идеологию и законы Страны Советов, строящей социализм, и, как выясняется впоследствии, у него есть на это глубокие личные причины. Фамилия героя косвенно характеризует весь род Анвара, работающего, талантливого, преуспевающего вопреки всем обстоятельствам. Этимология фамилии восходит к двум словам: «алтын», в переводе с тюркского – «золото», «хужа» – тюркское имяобразующее, производная форма персидского имени Ходжа и переводится как «господин, хозяин; учитель; мастер». Весь род – это род «золотых» работников, хозяев своей судьбы. Но «золотым хозяевам» страной уготована отнюдь не золотая и счастливая жизнь.

Анвар – дезертир идейный, он сын раскулаченного, некогда зажиточного хозяина Нигмата Алтынхужина, честным и тяжким трудом заработавшего свое благосостояние. Истоки предательства героя предопределены трагической историей родной Отчизны. Анвар Алтынхужин ненавидит родину, которая калечит судьбы людей ради иллюзорного великого Будущего. Знание будущего – социализма – возводится на костях загубленных, расстрелянных, сгинувших в Сибири и лагерях сограждан. Герой хочет по-своему отомстить государству, растоптавшему жизнь его собственной семьи. Анвар говорит Гульшат: *«Родину бы я защитил и погиб бы за нее, но за эту власть, за этого усатого – никогда!»* [6, с. 19].

Автор повествует о бесконечной цепи несправедливых и жестоких репрессий, которые обрушились на семью Алтынхужиных, одновременно создавая объемную панораму беспросветной, полной обид и унижений жизни башкирской деревни. За скупыми строками объективного повествования встает картина беспримерного по жестокости и глупости истребления деревни, которая хоть и пыталась неоднократно возродиться из руин, но окончательно пала под натиском бездарных руководителей.

Писатель показал, что новые «хозяева» страны с особым пристрастием и ненавистью относились к самым талантливым сыновьям отчизны. Землянка-Зиннур, новоявленный руководитель колхоза, каленым железом выжигает, изгоняет из деревни самых жизнеспособных и трудолюбивых людей, которые хорошо знают его жалкую и постыдную биографию. Судьба председателя, прихотью истории вынесенного на руководящий пост, весьма показательна: *«Прозвище Землянка прилипло к Зиннuru еще в двадцатые годы. В двадцатом деревню Миндебаво по распоряжению волостного начальства сожгли за саботирование производств. А в благополучные годы нэпа деревня постепенно отстроилась. Зиннур же на пепелище своей кривобокой избышки выкопал большую яму и, выложив стены камнем на глине, соорудил земляное жилье. Не пахал, не сеял, скотину не держал, кормился тем, что батрачил у кулаков, в основном у своего*

соседа Нигмата Алтынхужина. Так и прожил бы он до старости в землянке, батрача у богатого соседа, донашивая его обноски, доедая его объедки, если бы не грянула коллективизация» [6, с. 8].

В одночасье все стало с ног на голову: оказалось, что батрак – не беспутный бездельник, а жертва, эксплуатируемая соседом-кулаком. Нигмата раскулачили, а Зиннур поселился в его доме.

Вся эта несправедливость, жестокие репрессии происходили на глазах Анвара, который все истовее и непримиримее ненавидел власти предержащие, все глубже загоняя в глубины своей души смертельную обиду на них. В рассказах Анвара предстает вся история его непокоренного рода, не принявшего новую власть. Никто из его родичей не пожелал вступить в колхоз, неустанно работая, умудрялись вопреки всем обстоятельствам жить более или менее достойно.

На просьбу Гульшат отпустить её домой Анвар отвечает, что вернется в деревню они тогда, когда придут немцы, он ждет прихода врагов как манны небесной. С нескрываемым злорадством он говорит Гульшат:

«Громят твоих русских. Немцы уже в Сталинограде. Ты хоть знаешь, где Сталиноград? Переправятся через Волгу – и прямо на Урал. Им же металл нужен, танковые заводы нужны. И солдаты ихние ухаживать станут за миндебавевскими девками...» [6, с. 17].

Даже забывая и недалекая женщина понимает, насколько безумны планы Албасты жить достойно под игом фашистов. Возражая ему, она говорит: *«Ну вот, пришли, допустим, твои немцы, а дальше что? Ты или подохнешь, или будешь всю жизнь ишачить на них, а потом все равно подохнешь»* [6, с. 17].

Полный ненависти к обидчикам семьи, Анвар все больше раскрывается перед своей невольной сообщницей. Он грезит о неминуемом реванше, очевидно, что именно жгучая обида дала ему не просто предателем, а убежденным и заклятым врагом новой России:

«– Ишь ты, как рассуждаешь! Не подохну я. Мы не русские, не евреи, мы – башкиры, служивые люди, еще царям служили, немцы создадут из нас армию, полицию...

– И ты будешь командиром, – Гульшат хохотнула.

– Может, и командиром. Ты ведь сноха этого Зиннура-Землянки? В первую очередь я его повешу перед сельсоветом» [6, с. 17].

В драматической истории семьи Алтынхужиных, как в капле воды, отразилась трагическая история страны, поверившей лозунгам о всемирном братстве и равенстве, и безнадежно заплутавшей в поисках своего особенного пути. Лозунг «кто был ничем, тот станет всем» с неумолимым упорством и последовательностью воплощался в жизнь, в результате преобразований на обочину жизни были вытолкнуты самые работающие и дельные крестьяне. Анвар с горечью и затаенной болью спрашивает свою собеседницу:

«Ну какие мы кулаки? Мой дед, мой отец всю жизнь отдыхал не знали: и землю пахали, и золото мыли. Ну скажи: какой был вред от нас этой власти? Как проклинала их бабушка, когда нас ссылали!» [6, с. 18].

Согнав с родного гнезда своих antagonists, власть продолжала преследовать их и на новом месте, в Омской области. Ссылные построили дом, неплохо зажили, Анвар собрался жениться на местной девушке, татарке. Но прошлое не отпустило его, партийный отец девушки не позволил дочери выйти замуж за «раскулаченного». Затем по ложному доносу арестовали, впоследствии расстреляли отца героя. Анвар потерял счет обидам к власти, которая словно задалась целью истребить весь его род.

Из всего рассказанного Гульшат делает однозначный вывод *«Я поняла только, что ты враг народа»*. В сердцах Анвар отвечает: *«Не враг я, я сам народ, дура!»*. И в этих словах звучит великая правда, Алтынхужины – представители лучшей части замученного, замордованного башкирского народа.

При всей внешней несхожести произведений М. Карима и А. Генатулина есть то, что их роднит и внутренне глубоко связывает. Тождественность предопределена тем, что в обоих произведениях поднимается одна и та же проблема: государство жестоко и бесчеловечно обходится со своими сыновьями, круша их судьбы, отнимая их жизни, руководствуясь неведомо кем и неведомо для чего данным правом. Власть вооружена идеологией, одна из составляющих которой – непримиримость к внешним, а главное, внутренним врагам. Она диктует особую жестокость и беспощадность по отношению ко всем, кто идет «не в ногу», не желая слиться с серой, безликой массой, у которой отнято право жить согласно собственным интересам, желаниям, чувствам. Родина, как это ни парадоксально, относится к своим гражданам не как к любимым сыновьям, а преследует и карает их как нелюбимых пасынков. Внутренняя мощь произведений, написанных настоящими художниками, заключается в том, что их герои вызывают глубокое сочувствие и сострадание. Сила обоих произведений – в правде жизни, оба героя, при всем различии обстоятельств, характеров, психологии – жертвы трагической истории нашего Отечества.

Библиографический список

1. Карим М.С. *Поминание. Повести*. Уфа: Китап, 1994.
2. Абдуллин А.Ш. Мифо-фольклорные элементы в повести «Поминание» М. Карима. *Преподаватель XXI век*. 2009; 1.4. 2: 353–361.
3. Султангареева Р.А. *Семейно-бытовой обрядовый фольклор башкирского народа*. Уфа: Гилем, 1998.
4. Эпштейн М.Н. *«Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии*. Москва: Вышш. шк., 1990.
5. Карим М. *Четыре времени любви. Стихи*. Уфа: Башк. книжное издательство, 1980.
6. Генатулин А. Албасты: рассказ. *Бельские просторы*. 2006; 11: 7–27.

References

1. Karim M.S. *Pomilovanie. Povesti*. Ufa: Kitap, 1994.
2. Abdullina A.Sh. Mifo-fol'klornye elementy v povesti «Pomilovanie» M. Karima. *Prepodavatel' XXI vek*. 2009; 1.Ch. 2: 353–361.
3. Sultangareeva R.A. *Semejno-bytovoy obryadovyy fol'klor bashkirskogo naroda*. Ufa: Gilem, 1998.
4. Epshtein M.N. «Priroda, mir, tajnik vselennoj...»: sistema pejzaznykh obrazov v russkoj po'ezii. Moskva: Vyssh. shk., 1990.
5. Karim M. *Chetyre vremeni lyubvi. Stihy*. Ufa: Bashk. knizhnoe izdatel'stvo, 1980.
6. Genatulin A. Albasty: rasskaz. *Bel'skie prostory*. 2006; 11: 7 – 27.

Статья поступила в редакцию 29.04.19

УДК 81'1

Bochegova N.N., Professor, Department of Russian and Foreign Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: nbochegova1@yandex.ru
Ryabtsev E.V., postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: RyabtsevYegor@mail.ru

FUNCTIONS OF INFOGRAPHICS IN A POLYCODE NOVEL (BASED ON THE MATERIAL BY M. HADDON'S NOVEL "THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME"). This work presents a study of functioning of elements of infographics as one of the main types of non-verbal components in relationship of double coding in constructing a polycode novel "The Curious Incident of the Dog in the Night-Time" by an English writer Mark Haddon. The article discusses theoretical aspects of the study of a polycode text, infographics and graphic means. The classification of illustrations in the text is proposed. The importance of the integrity of verbal and non-verbal components of the polycode text is substantiated. The polycode text currently requires a rapidly developing formal literary work. The research method is contextual analysis.

Key words: individual author's graphic means, polycode artistic text, infographics, non-verbal elements, visual components.

Н.Н. Бочегова, проф. каф. русской и зарубежной филологии, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: nbochegova1@yandex.ru
Е.В. Рябцев, аспирант, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: RyabtsevYegor@mail.ru

ФУНКЦИИ ИНФОГРАФИКИ В ПОЛИКОДОВОМ РОМАНЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ХЭДДОНА «ЗАГАДОЧНОЕ НОЧНОЕ УБИЙСТВО СОБАКИ»)

Настоящая статья посвящена исследованию функционирования элементов инфографики как одного из основных составляющих явления двойного кодирования при построении поликодового романа «Загадочное ночное убийство собаки» английского писателя Марка Хэддона. В статье рассмотрены теоретические аспекты исследования поликодового текста, инфографики и графических средств. Предложена классификация иллюстраций в тексте. Обоснована важность целостности вербальных и невербальных компонентов поликодового текста. Поликодовый текст в настоящее время предстает бурно развивающийся формой литературного произведения и является предметом интенсивного исследования со стороны лингвистов, что обуславливает актуальность настоящего исследования. Методом исследования является контекстуальный анализ.

Ключевые слова: индивидуально-авторские графические средства, поликодовый художественный текст, инфографика, невербальные элементы, изобразительные компоненты.

Введение

XXI столетие можно по праву признать эпохой поликодовой коммуникации. В настоящее время коммуникативное пространство претерпевает кардинальные перемены. В контексте интернет-дискурса образуются во всех отношениях необычные типы текстов, являющие собой нововведения вследствие их гипер- и интертекстуальности.

Вербальные и визуальные средства отличаются не только структурной организацией и принципами интерпретации этих знаков коммуникантами, но и различными возможностями вербальной и невербальной семиотических систем.

Исследование поликодовых текстов – это одно из наиболее актуальных направлений лингвистики текста, занимающихся изучением языка во взаимосвязи со знаками иных семиотических систем.

Цель статьи заключается в анализе функций инфографики в поликодовом романе «Загадочное ночное убийство собаки».

Для реализации цели были поставлены следующие задачи: дать определение понятиям поликодовый текст, инфографика; исследовать функции инфографики в романе «Загадочное ночное убийство собаки».

Изучение феномена поликодовой текстuality требует анализа семантических связей между гетерогенными компонентами, конструирующими единое смысловое целое, а также анализа формальной структуры, т. е. расположения и внешнего оформления вербального компонента и изображения (Buchner [1], Fix [2], Hoffmann [3], Анисимова [4], Чернявская [5]).

Движущей силой, приводящей в действие механизмы интеграции вербального и невербального компонентов в поликодовом тексте, является авторская интенция, «ментальные операциональные усилия создающего сознания, направленные на создание содержательно-смыслового, формального и функционального текстового единства» [6, с. 112].

В. Е. Чернявская считает «целесообразным и органичным при обозначении текста как когерентного целого, слагаемого из нескольких семиотических кодов, использовать термин «поликодовый текст», поскольку он обращает внимание на текстуальный характер обозначенного явления, его содержательно-смысловую целостность» [5, с. 90].

Наличие невербальных (или паралингвистических) знаков в тексте еще не свидетельствует о его поликодовости. Поликодовый текст является в том случае, если это «паралингвистически активный текст», т. е. «текст, в котором паралинг-

вистические средства являются носителями информации или, по меньшей мере, вносят дополнительные оттенки в содержание» [7].

Изучение средств визуализации в итоге приводит к созданию совершенно нового типа текста – поликодового. Авторское сознание формирует и выделяет семантические связи между вербальным компонентом и изображением, снабжает поликодовый текст активными параметрами и помещает в него устройства знакового слияния как средства текстопостроения, которые приводят в действие мыслительные операции восприятия нерасчлененного поликодового целого. «Изображения и слова в поликодовом сообщении не являются суммой семиотических знаков, их значения интегрируются и образуют сложно построенный смысл» [4, с. 11].

Поликодовые тексты представляют собой не просто сочетание естественного языкового кода с кодом какой-либо другой семиотической системы, но характеризуются глубокой внутренней целостностью, предполагающей, что отсутствие или изменение одной составляющей приведет к нарушению общей гармонии произведения. «...специфика таких текстов обусловлена не столько особенностями этих составляющих, сколько синергетическим эффектом их взаимодействия» [8, с. 33].

Все исследователи обращают внимание на тот факт, что визуальный материал всегда более понятен и доступен и воздействует сильнее на эмоции, чем письменный текст, а кроме того, его безусловное преимущество состоит в том, что он не нуждается в переводе на другой язык (см., например, в [9, с. 53]).

Анализируя механизм воздействия визуальных средств коммуникации, А.М. Ариас обращает внимание на тот факт, что «эффективность восприятия визуального кода в письменной коммуникации объясняется тем, что интерпретация изображения подчинена иной логике, нежели интерпретация языка. Визуальное восприятие – сложная синтезирующая деятельность, в результате которой за единицу времени сознанием перерабатывается больше информации, чем при интерпретации вербального текста, поэтому одной из основных функций изображения является привлечение и удержания внимания» [6, с. 9].

Убедительность и авторитетность визуально закодированной информации Л. Войтасик объясняет следующим образом: «То, что мы видим, быстрее и легче принимается как истина, вызывает меньше опасений» [10, с. 190].

Соответственно, присоединение к коммуникативному процессу визуальной семиотической системы продиктовано семиотическими возможностями, которые имеют место в визуальных знаках.

Необходимо подчеркнуть, что исследование отношений, построенных на взаимосвязи вербальных элементов и компонентов иных семиотических систем, т. е. изучение поликодовых текстов, соответствует новым веяниям формирования лингвистики на современном этапе в её культурно-семиотических координатах.

Мы полагаем, что такая взаимообусловленность элементов в художественном тексте возможна только с учетом того, что авторство текста как целого, включающего компоненты иных семиотических систем, имеет отношение к одному автору.

Тем не менее, роль вербальных и иконических средств в реализации замысла автора не является равнозначной. Б. Карлавариус предлагает различать четыре типа иллюстраций в тексте: 1) доминирующую иллюстрацию, конституирующую текст; 2) равноценную иллюстрацию, используемую в текстах, где определенная часть информации передается преимущественно иконическими средствами; 3) сопровождающую иллюстрацию, применяемую в тексте в качестве дополнения, пояснения вербальной части; 4) декоративную иллюстрацию, служащую украшению текста, эстетическим целям общения [11].

Процессуальность поликодового текста, обуславливающая взаимодействие вербальных и визуальных знаков, определяется ментальными операциональными усилиями создающего или воспринимающего сознания, которые направлены соответственно на создание или восприятие единого текстового поликодового целого. В результате ментальных отношений участников коммуникации со знаками, точнее с их значениями, создается материальная модель, которая существенно и есть поликодовый текст. В ходе поликодового текстопостроения и текстовосприятия актуализируется его пропозициональное и формальное содержание. Под последним понимается внешняя форма поликодового текста, принципы её организации и построения.

Известно, что текстовая модальность реализуется путем множества языковых средств, употребляемых в тексте: стилистических, грамматических, лексических, интонационных. В поликодовых текстах большое значение имеет модальность, содержащаяся в невербальных средствах.

Осмысление модальности поликодового текста происходит на основе понимания информации, функционирующей в его вербальных и невербальных компонентах. Вместе с тем, немаловажную роль играют образ мыслей, миропонимание, эмоциональное состояние адресата.

В отношении терминологического определения визуального компонента в письменной коммуникации необходимо согласиться с Е.А. Артемовой в том, что в отечественной лингвистике не существует четкого разграничения терминов: паралингвистические, параграфические и невербальные средства [12, с. 237].

К параграфическим средствам в нашей работе мы относим несловесные знаки, выступающие в тексте как отдельные самостоятельные, внешне обособленные от вербальных, а также разнообразные способы написания вербальных знаков или их сочетаний.

Паралингвистические средства – это средства, участвующие в организации текста вербального языка, формирующие коммуникативно-прагматический аспект текста. К паралингвистическим средствам относятся следующие: графическая сегментация текста, его расположение на бумаге, шрифтовой и красочный наборы, типографские знаки, цифры; иконические знаки (рисунки, фотографии, таблицы, схемы и др.), необычное написание, нестандартная расстановка пунктуационных знаков и т. д.

Невербальные средства передачи информации в письменной коммуникации носят название параграфических и определяются как «средства, существующие около графической системы языка и нарушающие «прозрачность» графической субстанции языкового выражения» [13, с. 11].

В отличие от классической литературы современные авторы, такие как М. Хэддон, Дж.С. Фокс, М. Зусак целиком и полностью поменяли композицию художественного текста, пересмотрели прежние способы изображения и трансформировали пространственную структуру, усилили фрагментарность текста.

В соответствии с авторской интенцией, направленной на создание определенного стилистического эффекта, в постмодернистских текстах художественных произведений имеет место использование различных способов графического выделения.

В.А. Кухаренко, рассматривая графическое выделение как одно из средств актуализации, полагает, что, несмотря на свою отнесенность к самому нижнему уровню организации текста, оно способно к созданию дополнительной смысловой и эстетической информации и, тем самым, «вносит существенный вклад в увеличение содержательной емкости художественного произведения» [14, с. 23].

Графические средства связаны с внешним оформлением языковой ткани текста и выделяют общий рисунок его сложенного построения.

Знакомство с понятием «инфографика» лучше всего осуществлять через изучение определений. Выдающаяся личность в мире информационного дизайна Эдвард Тафти дал следующее определение термину инфографика: «это графический способ подачи информации, данных и знаний» [15]. Более полное определение дает В. В. Лаптев: «Инфографика – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний» [16].

Данный термин начал массово использоваться сравнительно недавно в странах Европы и США – в конце 1980-х – начале 1990-х гг., в России – в начале

2000-х гг. Под инфографикой следует понимать особое умение кратко соединить огромный массив информации, чисел и зрительных образов.

Поликодовый роман «Загадочное ночное убийство собаки» написан английским писателем Марком Хэддоном в 2003 году.

В исследуемом нами произведении главным действующим лицом является 15-летний мальчик по имени Кристофер Джон Френсис Бун, страдающий нарушением психического развития, но при этом не менее способный к точным наукам, предпринимающий попытки найти убийцу собаки.

По сюжету Кристофер живет с отцом в небольшом городке Англии, Суиндоне. По словам отца, мать умерла в больнице от сердечного приступа. На самом деле, она изменила отцу и уехала в Лондон с мистером Ширзом, бывшим мужем миссис Ширз. Мальчику стало интересно, кто убил собаку и, несмотря на угрозы отца, он начал расследование. В то время как мальчик пишет книгу и проводит расследование убийства собаки, он узнает, что отец обманул его, сказав, что мать умерла 2 года назад. Кристофер находит под вещами стопку писем от своей матери. Узнав об обмане отца и убийстве собаки, мальчик решает на побег к матери в Лондон. На протяжении всего романа мальчик отчетливо представляет себе разные предметы, будто загружая их в компьютер, решает в уме математические задачи, возводит числа в квадрат и в куб, представляет реальность в виде компьютерной игры, рассуждает достаточно нестандартно.

Доехав до Лондона, мальчик находит мать и узнает, что она живет с Мистером Ширзом, первое время Кристофер был рад встрече с матерью и не хотел уезжать обратно в Суиндон, но вспоминает об экзамене по математике на степень А и сообщает матери об этом. В виду потери работы и жизненных неурядиц мать Кристофера долго колебалась, но все же решилась уехать в Суиндон. По приезду домой, мать находит себе новое жилье, Кристофер сдает экзамен по математике на степень А, надеясь в будущем сдать физику на степень А и стать великим ученым, а отец навещает сына и дарит ему новую собаку, стараясь всячески загладить свою вину.

Невербальные средства, используемые в романе «Загадочное ночное убийство собаки», такие как рисунок, фотография, таблица, схема, чертеж, взаимодействуют с вербальными средствами текста только лишь косвенно. Они представляют собой своеобразный и самодостаточный носитель информации, помогающий раскрыть смысл текста.

Мы выяснили, что некоторая часть параграфических средств имеет непосредственное отношение к смыслу текста и обеспечивает приемлемые условия для его восприятия. Так, например, в рассматриваемом романе «Загадочное ночное убийство собаки» существенную роль играет расположение изображений, схем и чертежей. В данном случае участие невербальных средств в организации текста охватывает только его внешнее оформление.

Также на основе анализа романа М. Хэддона можно выделить основные виды невербальных компонентов поликодового текста. При классификации невербального ряда учитывались следующие факторы: 1) степень комплементарности (дополнительности) содержания вербального и изобразительного элемента; 2) предмет изображения; 3) тип изображения (графика, фотография, инфографика); 4) степень художественной выразительности невербального изображения. Таким образом, мы решили проанализировать инфографику как один из основных видов невербальных элементов художественного текста.

На сегодняшний день прогресс в области компьютерных технологий позволяет мгновенно создавать новые шедевры инфографики, поэтому при работе над романом «Загадочное ночное убийство собаки» Марк Хэддон не упустил такой возможности и использовал её довольно часто. Среди функций инфографики можно выделить следующие: привлечение внимания аудитории, информирование и убеждение читателя, аргументация тезисов – таким образом, сообщение, оформленное с использованием инфографики, всегда является социально значимым. Инфографика может быть представлена в форме традиционных диаграмм, графиков и карт, которые придают ей дополнительную степень выразительности. Графические способы передачи информации могут выступать в качестве иллюстрации к вербальному тексту, дублируя его, а также как самостоятельный невербальный текст, который служит дополнительным доказательством точки зрения автора в вербальном тексте.

Интересный факт заключается в том, что максимальный интерес читатели, как правило, проявляют к текстам, проиллюстрированным инфографикой. Известно, что интерес к инфографике всегда выше, чем к тексту. Читатели запоминают 80% инфографики и только 25% текстов.

Анализируемый роман «Загадочное ночное убийство собаки» М. Хэддона представляет собой богатый фактический источник, в котором, мы встречаем изобилие примеров инфографики, таких как: математические формулы, графики, карты, дорожные знаки, изображение деревянной головоломки. Данный текст насчитывает 72 элемента инфографики. Ко многим из них автор делает непосредственную отсылку в вербальном тексте с помощью выражений «... like this», [17, p. 179]. ... something like this» [17, p. 182-183]. ...was like this» [17, p. 235].

На наш взгляд, инфографика в романе «Загадочное ночное убийство собаки» в виде таблиц, схем, карт, фиксирует результаты рациональной мыслительной деятельности главного героя. Используя инфографику, Марк Хэддон, помимо привлечения внимания и информирования, пытается донести определенный смысл произведения, который необходимо уловить читателю.

Важно отметить, что в романе протекает процесс, известный как отношения двойного кодирования, который представляет собой дублирование значения вербального компонента значением невербальным. Присутствующая в большом объеме инфографика образно моделирует актуальные ситуации романа, в которых вербальный элемент обозначает обрисованные ситуации с оценочных позиций. Прямая номинация элементов инфографики при помощи размышлений Кристофера зачастую проявляется в эксплицитных обозначениях, образованных вербальными и невербальными знаками со сходным значением.

В качестве примера приведем график изменения количества лягушек в пруду за разные временные периоды (рис. 1) Изображение графика изменений количества лягушек за единицу времени исполняет роль визуального сравнения по отношению к содержанию мыслей главного героя: "And some years there are lots of frogs in the pond, and some years there are very few. And if you drew a graph of how many frogs there were in the pond it would look like this (but this graph is what's called hypothetical which means that the numbers aren't the real numbers, it is just an illustration). And if you looked at the graph you might think that there was a really cold winter in 1987 and 1988 and 1989 and 1997, or that there was a heron which came and ate lots of the frogs (sometimes there is a heron who comes and tries to eat the frogs, but there is chicken wire over the pond to stop it)" [17, p. 126]. Следовательно, смысл рассуждений главного героя дублируется зрительно.

Мы считаем, что уникальность романа «Загадочное ночное убийство собаки» Марка Хэддона выражается в умелом использовании индивидуально-авторских графических средств.

Отметим, что во время чтения романа «Загадочное ночное убийство собаки» интерес к происходящим событиям возрастал, когда они сопровождалась многочисленными инфографическими элементами.

Заключение

Ярким образцом поликодового художественного текста является роман Марка Хэддона «Загадочное ночное убийство собаки». Ошибочно было бы считать, что поликодовый художественный текст – это итог простого соединения вербального и иконического компонентов в одном сообщении, правильнее будет полагать, что поликодовое образование образуется во взаимосвязи текста и иного семиотического элемента, тем самым привнося в него новые значения.

Библиографический список

1. Bucher H.J.: Textdesign Zaubermitte der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium Text. Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt am Main, 1996: 31 – 61.
2. Fix U. Zugänge zu Stil als semiotisch komplexer Einheit. Thesen, Erläuterungen und Beispiele Text. U. Fix. Perspektiven auf Stil. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2001: 113 – 127.
3. Hoffmann M. Der gezeichnete Witz und der ästhetische Code. Über TextBild- und andere Beziehungen in der Scherzcommunication Text. Perspektiven auf Stil. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2001: 126 – 143.
4. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*: учебное пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. Москва: Academia, 2003.
5. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*: учебное пособие. Москва: Книжный дом «Либроком», 2009.
6. Ариас А.М. *Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты*: учебное пособие. Санкт-Петербургский университет управления и экономики, 2015.
7. *Педагогическое речеведение. Словарь-справочник*. Москва: Флинта, Наука. Под редакцией Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. 1998.
8. Сонин А.Г. *Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2006.
9. Имшинецкая И.А. *Речевой стиль коммерческой рекламы в его жанровых разновидностях*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пермь, 2007.
10. Войтасик Ж. *Психология политической пропаганды*. Москва, 1981.
11. Karlavaris B. *Semiotische Aspekte bei Illustration von Schulbüchern*. Didaktische Typographie. Leipzig, 1984: 213 – 223.
12. Артемова Е.А. *Карикатура как жанр политического дискурса*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2002.
13. Ключанов И.Э. *Структура и функции параграфических элементов текста*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 1983.
14. Кухаренко В.А. *Интерпретация текста*. Москва: Просвещение, 1988.
15. Tufte E. *Envisioning Information*. E. Tufte. Graphic Press. 1990.
16. Лаптев В.В. *Изобразительная стилистика. Введение в инфографику*. Санкт-Петербург: Эйдос, 2012.
17. Haddon M. *The Curious Incident of the dog in the night-time*. 2003.

References

1. Bucher H.J.: Textdesign Zaubermitte der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium Text. Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt am Main, 1996: 31 – 61.
2. Fix U. Zugänge zu Stil als semiotisch komplexer Einheit. Thesen, Erläuterungen und Beispiele Text. U. Fix. Perspektiven auf Stil. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2001: 113 – 127.
3. Hoffmann M. Der gezeichnete Witz und der ästhetische Code. Über TextBild- und andere Beziehungen in der Scherzcommunication Text. Perspektiven auf Stil. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2001: 126 – 143.
4. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*: uchebnoe posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. Moskva: Academia, 2003.
5. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Knizhnyy dom «Librokom», 2009.
6. Arias A.M. *Polikodovyy tekst: teoreticheskie i prikladnye aspekty*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburgskij universitet upravleniya i ekonomiki, 2015.
7. *Pedagogicheskoe rechevedenie. Slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta, Nauka. Pod redakciej T.A. Ladyzhenskoy i A.K. Mihal'skoj. 1998.
8. Sonin A.G. *Modelirovanie mekhanizmov ponimaniya polikodovyh tekstov*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
9. Imshineckaya I.A. *Rechevoj stil' kommercheskoj reklamy v ego zhanrovyyh raznovidnostyah*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 2007.
10. Vojtasik J.I. *Psichologiya politicheskoy propagandy*. Moskva, 1981.
11. Karlavaris B. *Semiotische Aspekte bei Illustration von Schulbüchern*. Didaktische Typographie. Leipzig, 1984: 213 – 223.
12. Artemova E.A. *Karikatura kak zhanr politicheskogo diskursa*: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2002.
13. Klyukanov I. E. *Struktura i funkciy paragrafemnyh elementov teksta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 1983.
14. Kuharenko V.A. *Interpretatsiya teksta*. Moskva: Prosveshenie, 1988.
15. Tufte E. *Envisioning Information*. E. Tufte. Graphic Press. 1990.
16. Laptev V.V. *Izobrazitel'naya stilistika. Vvedenie v infografiku*. Sankt-Peterburg: 'Ejdos, 2012.
17. Haddon M. *The Curious Incident of the dog in the night-time*. 2003.

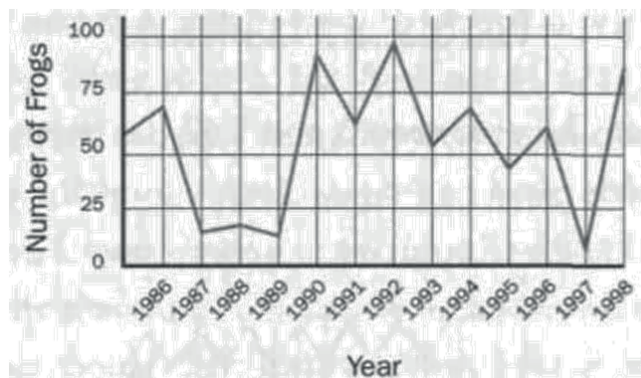


Рис. 1. График изменения количества лягушек в пруду за разные временные периоды

Итак, невербальный компонент, т. е., в нашем случае, различные элементы инфографики, тесно связанные с вербальным компонентом, обеспечивая таким образом наиболее эффективную реализацию авторской идеи Марка Хэддона. Взаимодействие вербального и невербального компонентов в поликодовом тексте представляет собой когнитивный феномен.

Графические возможности романа «Загадочное ночное убийство собаки» Марка Хэддона выгодно отличает произведение среди таких схожих явлений, как иллюстрированный роман в одном случае и графический роман в другом.

На примере из романа «Загадочное ночное убийство собаки» мы проиллюстрировали функционирование элементов инфографики в явлении двойного кодирования.

Следует отметить, что графическое оформление романа «Загадочное ночное убийство собаки» не выделяет главные идеи текста, а создает возможность для нескольких взаимодополняющих прочтений.

УДК 81.2

Santueva E.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru

Gasanova S.Kh., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

Radzhabova P.T., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Philology Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

Sultalieva Z.M., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Russian language and literature, Dagestan Polytechnic College (Makhachkala, Russia), E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

PRINCIPLES OF DESCRIPTION OF THE LINGUISTIC UNIVERSALS IN THE VOCABULARY OF A WRITER. Relevant problems of teaching in a mother tongue of propaganda have become the basic form of the native languages of the state of research into the concept of Dagestan literature. A study of current status of national literary language and its development prospects are defined in the concept of fiction, in particular, individual style of B. Mitarov – national and cultural canon. Level of modern scientific paradigm brings out two-plan concept of art of the poet: the external one that is studies by science. The second plan is internal, it separates the contents of an individual style. To understand the concept of an individual style, in the narrow sense of modern literature transformation allowed the Dagestani national and cultural canon. The article identifies the scope of literary language, allowed segmentation criteria forming literary and national language. Expanding functions of a mother tongue is produced mainly in the special terms of language B. Mitarova. The problem of differentiation is enquired of the literary language and the language of fiction with the stylistic stratification rules of XX–XXI centuries.

Key words: language, style, B. Mitarov, term, functional approach, literary language, history of language.

Э.З. Сантueva, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru

С.Х. Гасанова, канд. филол. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

П.Т. Раджабова, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

З.М. Султаналиева, канд. филол. наук, преп. русского языка и литературы, Дагестанский политехнический колледж, г. Махачкала, E-mail: sh_shihalieva@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ В ЛЕКСИКЕ ПИСАТЕЛЯ

Актуальные проблемы пропаганды преподавания родного языка становятся основной формой исследования состояния национальных языков в концепции дагестанской литературы. Изучение современного состояния национального литературного языка и перспективы развития определяются в концепции художественной литературы, в частности, индивидуального стиля Б. Митарова – национального и социокультурного канона поэта. Уровень современной научной парадигмы выявляет два плана художественной концепции поэта: первый план – это внешний, исследуемый наукой. Второй план – внутренний, разграничивающий содержание индивидуального стиля. Для восприятия концепции индивидуального стиля, в узком смысле современной дагестанской литературы, допускаются трансформации национального и социокультурного канона. В статье разграничивается сфера литературного языка, допускается членение в критериях формирования литературного и национального языка. Расширение функций родного языка вырабатывается преимущественно в специальных терминах языка Б. Митарова. В нашем случае уясняется проблема дифференциации литературного языка и языка художественной литературы со стилистическим расслоением нормы XX – XXI вв.

Ключевые слова: язык, стиль, Б. Митаров, термин, функциональная тенденция, литературный национальный язык.

Введение. Уровень современной научной парадигмы выявляет два плана художественной литературы: первый план – это внешний, исследуемый наукой. Второй план – внутренний, разграничивающий содержание индивидуального стиля [1, с. 31]. С подобным разграничением научной парадигмы трудно не согласиться. Для восприятия концепции индивидуального художественного стиля, в узком смысле современной дагестанской литературы, допускаются трансформации национального и социокультурного канона. Язык поэта в трансформации индивидуального художественного стиля выявляет соотношение концепции национального канона в дагестанской художественной переводной литературе. Появление общественно-политических терминов, как правило, вызвано социальными преобразованиями, которые нашли отражение в дагестанской художественной переводной литературе.

Методика исследования. Вопрос состоит в том, как концепция индивидуального стиля Б.М. Митарова, поэта прожившего короткую жизнь, выступает в узком смысле современной национальной литературы (родился в 1912 г. в Дагестане и погиб в 1944 на Украине)¹. В поэтических произведениях, тематически охватывающих современность и прошлое поэта, совмещаются приёмы исповеди и повествования, в них индивидуализируется не только историческая личность, но и судьба дагестанского народа, судьба языка.

Сделанные уточнения касаются различий формы и содержания языка и речи, и отношения между нормой и мерилем поэтов являются не только прагматическими, но и прогностическими, определяющими тенденции формирования общественно-политической терминологии новой литературной эпохи. Общественно-политическая терминология в языке художественной литературы начала разрабатываться, ориентируясь, в основном, на русскоязычную традицию, хотя тенденции к использованию заимствованной лексики в дагестанских языках продолжали в течение определенного периода. Ранние заимствования из русского языка в дагестанских, отражающие сферы социального взаимодействия носителей, относились к лексике административно-управленческой, военной, культур-

но-бытовой, религиозной и т. д. Различные социальные и культурные перемены, преобразование государственного строя и жизненного уклада дагестанцев породили новые понятия, требовавшие новых наименований [2]. См. таблицу 1.

Таблица 1

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ		
ТЮРКИЗМЫ	ПЕРСИЗМЫ	АРАБИЗМЫ
приказ «буйругъ»	список «сиязь»	судья «къази»
армия «къушун»	министр «везир»	секретарь «дибир»
эскер «офицер»	торговец «безирган»	закон «къанун»
юзбаши «воин»	батрак «муздур»	орден «шапакъат»

Впитав культуру исторической эпохи, Б. Митаров фиксирует мерило культурного канона дагестанцев, которое позволяет очертить формы внешнего мира и мира поэтического [3].

Обсуждение результатов исследования. Большинство примеров, выявленных в нашей статье, объединяются не только общими чертами национального и литературного языка, формирующими общественно-политический пласт дагестанских языков, но также упорядочиваются стиранием диалектных границ. В данном случае целесообразно заметить то, что специфическими структурно-семантическими характеристиками поэтической лексики является стирание диалектных границ в двух исторических эпохах (Октябрьской революции и Второй мировой войны).

Язык поэта Б.Митарова формировался в двух исторических эпохах и является продуктом социокультурного канона; его язык способствовал развитию аспектов нормативности литературного языка и стиранию диалектных границ [4].

¹ Багаутдин Митарович Митаров. Бессмертный полк (10 мая 2015). Проверено 11 августа 2017.

- 1) отсутствие многозначных поэтизмов;
 - 2) преобладание производной морфологической структуры;
 - 3) распространение тематической группы «общественно-политической терминологии»;
 - 4) своеобразная частеречная характеристика;
 - 5) нераспространенность внутрителивой синонимии [5, с. 89].
- Приведенные выше формулировки различаются частеречными характеристиками поэтических единиц в русско-национальных текстах. См. таблицу 2.

Таблица 2

Культурные концепты Б.М. Митарова как частеречная характеристика поэтических единиц	
Лексические → ономастические единицы	Грамматические → существительные
А.С. Пушкин	Ленин
Ю.М. Лермонотов	Маркс
Л. Толстого	Ворошилов
К. Чуковского,	Демченко Мария
С. Маршак	Валентин Эмиров
Г. Цадаса	Магомед Гаджиев
С. Стальский	Ашик-Кериб

Появление общественно-политической терминологии в творчестве Б.М. Митарова, как правило, было вызвано внеязыковыми причинами: социальными преобразованиями в обществе, изменением быта, развитием науки и культуры родного языка [6]. Через творчество Б. Митарова народ узнают о незаурядных личностях – Ленине, Марксе, о Ворошилове, о Демченко Марии, Магомед Гаджиеве, Валентине Эмирове. Язык Б. Митарова представляется как часть особой науки – геолитинистики [7]. Поэтому основа кандидского говора в творчестве Б.М. Митарова систематизирована текстами литературного языка. Литературный язык питается и развивается за счет устной формы его существования, в значительной мере, опирающейся на живые диалекты и говоры. Ранняя творческая деятельность Б. Митарова пестрит богатой лингвистической географией. См. таблицу 3.

Таблица 3

Культурные концепты русско-национальных текстов и их частеречные поэтические эквиваленты			
Часть речи	Лексические → ономастические единицы	Грамматические → существительные	
существительное	Белоруссия	Белоруссия	Именительный падеж
существительное	Ялта	Ялта	Именительный падеж
существительное	Крым	Крым	Именительный падеж
существительное	Алушта	Алушта	Именительный падеж
существительное	Ленинград	Ленинград	Именительный падеж
существительное	Байкал	Байкал	Именительный падеж
существительное	Волга	Волга	Именительный падеж
существительное	Москва	Москва	Именительный падеж

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Проблемы русской стилистики*. Москва: Высшая школа, 1981.
2. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
3. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
4. Караева С.А. Имя собственное*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
5. Черемисин П.Г. *Пособие по стилистике русского языка*. Москва, 1971.
6. Феталиева Л.П. Исторические этапы развития инклюзивного образования младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016; 2: 94 – 99.
7. Шанский Н.М. Фразеологический оборот как лингвистическая дисциплина. *Лексикология современного русского языка*. Москва: Просвещение, 1972: 189 – 192.
8. Сихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного дейксиса в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов*. Ответственный редактор Н.Н. Болдырев. Тамбов, 2008: 234 – 236.
9. Сихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 325.

Воздействию литературного языка подвергается не только словарный состав, но также звуковая и грамматическая система диалектов и говоров. Но более упорно держатся фонетические особенности, но и они постепенно уступают место фонетическим явлениям, свойственным литературному языку. С другой стороны, литературный язык оказывает воздействие на диалекты и говоры. Однако нивелирующее влияние литературного языка на диалекты и говоры ощущается не в одинаковой степени и интенсивности.

Одним из путей выхода диалектной лексики за пределы того или иного диалекта или говора является использование её в художественной литературе. Диалектная лексика может использоваться не только в речи действующих лиц, но и в авторской речи. В ней литературный язык часто переплетается с диалектными словами, способствуя созданию индивидуального авторского стиля.

Использование диалектной лексики, идиом, архаизмов и инноваций, функционирующих в разговорной речи, делает художественное произведение выразительным, колоритным, живым.

В корпусе текстов художественной литературы определяет место русской классики в дагестанских языках. Переводы произведений А.С. Пушкина, Ю.М. Лермонтова, Н. Ганджеви, К. Чуковского, А. Фадеева, Л. Толстого, С. Маршак, С. Стальского, Г. Цадасы являются важной частью культурной жизни табасаранского народа. Сегодня переводы Б. Митарова пополняют корпус текстов двуязычного словаря и являются престижными репрезентантами унифицированных норм национальной стилистики. Вместе с тем, на наш взгляд, само разграничение норм стилистики требуют некоторых уточнений [8].

Во-первых, прецедентные феномены дагестанской литературы разграничивают общепринятый и предписанный эталон, универсальный в своей территориальной, профессиональной стратификации. Во-вторых, жанры прецедентного феномена дагестанской литературы воспроизводят не только специфику эталонной речи Б. Митарова, но и тенденции канонического процесса, связанные с культурой социума. В-третьих, прецедентные феномены различных пластов обнаруживают взаимодействие в языке и стиле Б. Митаров – поэт ↑ писатель, актёр ↓ режиссёр, историк ↑ философ. В-четвёртых, в знаковых системах языка раскрываются индивидуальные стили в широком понимании прецедентного феномена: разговорные и книжные образцы, просторечие, жаргоны, диалектные формы, устная и письменная речь, фольклорный лексикон [9].

Наконец, в-пятых, в знаковых системах прецедентного феномена Б. Митарова, функционирующих либо как эталон, либо как канон, развивается терминология стиля. Говоря о каноне и эталоне, в узком смысле Б. Митарова, доминантна терминология рассматривается как прозаическая категория «Гиперборей».

Заключение. Стилистические вкусы Б.М. Митарова – естественны и закономерны. Языковые особенности Б.М. Митарова рассматриваются диалогическими и монологическими дискурсами. Диалогические и монологические речи героев позволяют судить о характере поэта. Диалог героев позиционирует взгляды поэта (позма «Выстоим», «Удав»). Использование диалогов в повествовательном произведении делает полотно поэта колоритным и динамичным. В художественной ткани, композиционной структуре, интонационных полотнох создаются поэтические афоризмы как особый стилиевой вкус поэта – свободный перенос названия с одного предмета, явления, действия, признака на другой на основе их сходства. Излюбленным приемом Б.М. Митарова является метафора.

Б.М. Митаров, создавая яркие впечатляющие образы, стремится найти емкие по значению названия, прибегает к индивидуальному словотворчеству. У Б.М. Митарова ярко выражены речевые портреты, выражающие культурные концепты героев.

В этом смысле культурного концепта эталоны национального языка определяют амплитуду индивидуального говора: с одной стороны, литературное произведение с именами собственными, с другой – сюжетный материал словесно-звуковой формы собственных имен. Значимость собственных имен в языковом плане выделяется с понятиями аппелятивов. Она уравнивает собственные имена с другими частями речи, связывает контекст литературного языка. Для уточнения вопросов, связанных с семантикой собственных имен в художественной литературе, следует актуализировать понятие аппелятивов и имен нарицательных. В этом смысле канон культурного концепта определяет амплитуду эталона литературного языка.

References

1. Vinogradov V.V. *Problemy russkoj stilistiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
2. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskij faktor v prostanstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
3. Gasanova M.A. Pamyatka k stiliju «zhenskogo znaka»: edinicy lingvofol'kloronogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
4. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe* imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
5. Cheremisin P.G. *Posobie po stilistike russkogo yazyka*. Moskva, 1971.
6. Fetalieva L.P. Istoricheskie etapy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2: 94 – 99.
7. Shanskij N.M. Frazheologicheskij oborot kak lingvisticheskaya disciplina. *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1972: 189 – 192.
8. Shihaliyeva S.H. Kognitivnyj analiz slov prostanstvennogo dejksisa v dagestanskij yazykah. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike: sbornik materialov*. Otvettstvennyj redaktor N.N. Boldyrev. Tambov, 2008: 234 – 236.
9. Shihaliyeva S.H. Funkcional'naya model' slovary nacional'noj kul'tury i marshrut stilizacii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 325.

Статья поступила в редакцию 15.04.19

УДК 81'3

Khalida Siyami, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran), E-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

“TO BE OR NOT TO BE” ELECTRONIC BILINGUAL DICTIONARIES. One of the main problems in the process of teaching Russian as a foreign language is teaching vocabulary. One of the most important teaching tools that contribute to the efficiency of its assimilation is various linguistic and encyclopedic dictionaries. Currently, computer technology occupies an increasingly significant place among a wide variety of users, including linguists, translators and specialists who need prompt translation of foreign language information. In this regard, computer dictionaries are a very convenient and helpful tool that help save time and optimize the process of understanding foreign language information. The article is a study of these problems, as well as the analysis of some linguistic software products aimed at automating the process of learning and translation for Iranians.

Key words: dictionaries, electronic dictionaries lexicography, translation dictionary.

Халида Сиями, канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков, Боджнордский государственный университет, г. Боджнорд (Иран), E-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ЭЛЕКТРОННЫМ БИЛИНГВАЛЬНЫМ СЛОВАРЯМ

Исходя из того, что одной из основных проблем в процессе обучения русскому языку как иностранному в Иране является усвоение его словарного запаса, то одним из важнейших средств обучения, который способствует эффективности его усвоения, является различного рода лингвистические и энциклопедические словари. В настоящее время компьютерные технологии занимают все более значительное место в среде самых разнообразных пользователей, включая лингвистов, переводчиков и специалистов, нуждающихся в оперативном переводе иноязычной информации. И в этой связи компьютерные словари являются очень удобным и подручным средством в целях экономии времени и оптимизации процесса понимания иноязычной информации. Данная работа посвящается изучению указанных проблем, а также анализу некоторых лингвистических программных продуктов, направленных на автоматизацию процесса обучения и перевода в иранской аудитории.

Ключевые слова: словари, электронные словари, лексикография, билингвальные словари.

Общезвестно что, конец 20 начало 21 веков характеризуется различными изменениями, произошедшими в различных сферах деятельности человечества (общественная, экономическая, политическая и др.), что привело к значительно расширенному интересу изучения иностранных языков и, как следствие, ознаменовалось необычно высоким подъёмом лексикографии и выпуском в печать огромного количества различного рода словарей. Помимо этого, день от дня, на протяжении последних 15 лет, с появлением и внедрением в повседневную жизнь персональных электронных носителей информации, компьютерные технологии занимают значительное место в среде пользователей. И потому современная система образования должна, идя в ногу со временем, совершенствоваться путём модернизации современных информационных технологий, которые связаны с нетрадиционными методами и приёмами обучения, базирующимися на условиях мобильности.

Как известно, средства обучения иностранному языку играют важную роль в самом процессе обучения [1, с. 166]. Одним из таких наиважнейших средств являются различного рода лингвистические словари. Основоположным свойством лексикографии является её осознанная направленность на удовлетворение вполне определенных информационных запросов, возникающих у вполне определенных пользователей [2, с. 34]. Лексикография современного поколения, не отставая от технического прогресса, претерпела значительные изменения и намного расширила свои возможности.

Нас, как преподавателей РКИ в вузах Ирана, данная система интересует как хранители различных толковых и лингвистических энциклопедий, тематических глоссариев, разнообразных справочников и текстов, содержащих лингвистическую информацию, а также интерактивные обучающие программы. Помимо этого, в последние несколько лет, благодаря быстрому развитию и широкому распространению сети Интернет появились так называемые «онлайн-словари», то есть лексикографические базы, доступ к которым осуществляется через Интернет [3, с. 69]. Поэтому особо важный интерес вызывает «всемирная паутина» как вместилище специализированных переводческих ресурсов в виде электронных (онлайн/офлайн) двуязычных/многоязычных словарей (русско-иранский, ирано-русский, русско-английский иранский и т. д.).

Объектом нашего исследования являются билингвальные электронные словари как электронный ресурс, ориентированный на пользователей филологов-русистов различного профиля в Иране (студентов, преподавателей, переводчиков и т. д.). Вопрос создания электронных двуязычных (русско-иранский/ира-

но-русский) является как никогда актуальным, так как обусловлен способностью облегчить поиск по словарю и объективной необходимостью вследствие того, что традиционные бумажные словари устарели и требуют постепенного обновления.

Что такое электронный словарь?

С развитием компьютерных технологий в лексикографии появилась новая отрасль – электронная лексикография, которая направлена на создание электронных словарей [4, с. 124]. Термин «электронный» словарь, будучи абсолютно новым явлением в лексикографии, стал на данный момент для пользователей интернет ресурсов довольно обычным.

Электронный словарь – это словарь в форме специального машинного формата в компьютере или на другом электронном носителе информации и устройстве, т. е. пользоваться им можно как программным приложением.

Ряд исследователей высказали мнение, что электронные словари – это просто обычный традиционный «бумажный» словарь, но с удобным электронным пользовательским интерфейсом и снабжённый возможностью быстрого поиска. Они считают, что разработчики электронных словарей просто переносят уже имеющееся с традиционного формата на новый формат в виде программного обеспечения, с целью его сохранения. Но следует отметить, что компьютерные технологии позволяют избежать многих недостатков традиционной лексикографии. В первую очередь, это большой объём бумажных словарей и время, затрачиваемое на поиск необходимого слова. Мы, как преподаватели РКИ в иранской аудитории, исходя из собственного опыта, отметим, что необходимо иметь силу и мужество чтобы перетаскивать с собой из одной аудитории в другую несколько килограммовые словари, к примеру, такие настольные словари, как русско-персидский словарь (36 тысяч слов) И.К. Овчинникова или русско-персидский словарь (11 тысяч слов) под редакцией Г.А. Вaskanяна и другие.

В отличие от них электронные словари являются очень удобным подручным средством. В этой связи не только преподаватели, но и учащиеся предпочитают большим тяжёлым универсальным традиционно-бумажным словарям словари на электронных носителях. Плюс ко всему они способны значительно облегчить переводческий процесс.

Что внутри электронного словаря?

Двуязычные словари на данный момент являются не только источником информации для людей, обращающихся к ним за поиском ответа, они выполняют и коммуникативную функцию, налаживая межязыковое общение, сопровождает процесс обучения языку. Одна из основных задач двуязычного словаря – дать

наиболее точное соответствие лексем входного и выходного языков, указать на сочетаемость слов – переводов в контексте и демонстрацию синонимии, позволяющую переводчику выбрать наиболее точный эквивалент [5, с. 1 – 2].

Внутренне электронные словари устроены как базы данных со словарными статьями. В основу электронных словарей заложены словарные базы книжных изданий, уже завоевавших популярность и признание среди их пользователей. Помимо этого, ряд компаний – разработчиков электронных словарей типа «МедиаЛингва» или «Abbyu» – предлагают желающим пополнять базу словарями собственного изготовления. Именно потому одновременно можно найти в одной статье любую информацию: правописание слова, ударение, грамматические особенности, толкование смысла, синонимы, перевод на несколько языков, в нашем случае – это возможность перевода на два языка (с персидского на русский и промежуточный – английский язык).

Доступ к крупным словарям обычно предоставляется в режиме онлайн, большинство переводческих специализированных словарей и глоссариев можно загрузить на свой электронный носитель информации и использовать в режиме офлайн, отключившись от сети.

1. Электронные словари характеризуются большими возможностями поиска необходимой информации.

На работу со словарем традиционным способом расходуется огромное количество времени, причём зачастую усилия по поиску необходимого слова могут быть потрачены впустую. Большие профессиональные издания, которые не пригодны для быстрого получения информации (к примеру, 20-томный оксфордский словарь), могут уместиться на персональном электронном носителе и обладают возможностью быстрого доступа к интересующей информации, а наличие всплывающих подсказок делает работу с ним более интерактивной.

Материал представляется в многооконном интерфейсе. Может связывать несколько словарей одновременно, а в режиме онлайн может быть связан с несколькими другими электронными изданиями и приложениями одновременно, что расширяет критерии поиска.

2. Традиционные универсальные словари не обладают способностью демонстраций достижений лексикографии, в то время как в электронных словарях отсутствует ограничение по вместительности.

Жёсткая привязанность к универсальному бумажному словарю не даёт возможности дополнять имеющийся материал. Но язык обладает способностью постоянно пополняться новыми словами и дополнительными значениями слов, терминами, выражениями в связи с тем, что жизнь не стоит на месте, и традиционные словари довольно серьёзно отстают от языковой реальности. Электронные словари обладают возможностью своевременно пополнять и обновлять информацию, изменять структуру словаря чуть ли не ежедневно, что не предусмотрено в традиционных словарях. Некоторые разработчики ввели возможность создания собственного словаря на базе имеющегося электронного словаря, дополняя их новыми словами и словосочетаниями, что является особенно удобно при использовании безэквивалентной лексики.

3. В новейшие электронные словари встроен синтезатор звука.

Электронные словари крупных разработчиков помимо того, что содержат транскрипцию иноязычного слова, могут содержать и звуковое его оформление, то есть могут произносить слова. Ряд компаний предлагает возможность записи собственного произношения слова с целью контроля его произношения, фиксированного в электронном словаре.

4. Электронные словари обладают возможностью оперативной смены языка.

Электронные словари в силу своей оперативности обладают возможностью быстрой смены языка и одновременного перевода на несколько языков, путём переключения клавиш и выбора необходимого языка в специальной графе.

5. Доступность и портативность электронных носителей.

До недавних пор единственным недостатком электронных словарей была привязанность к персональному компьютеру. Однако в наш век, век развития скоростных технологий, когда каждый человек от мала до велика старается

идти в ногу со временем, в век повсеместной возрастающей компьютеризации и растущей доступности переносных электронных носителей личной информации, типа ноутбук, нетбук, планшет и, естественно, мобильный телефон, то надобность в компьютере отпала, и все электронные словари легко доступны на них.

Электронные билингвальные словари сейчас всё более и более выходят на передний план и среди учащихся наших вузов. В настоящее время выпущено относительно немного электронных словарей, работающих как в режиме онлайн, так и в режиме офлайн.

На данный момент при работе с РКИ в иранской аудитории наиболее большими возможностями обладает словарь компании ЕТАСО. Электронные словари этой компании переводят в режиме офлайн, без подключения к интернету, включают в себя интерактивное изучение грамматических правил, чтения и правописания, коррекцию произношения и аудирования, а также эффективного пополнения словарного запаса.

Известно, что сейчас ведётся работа над созданием полноценного русско-персидского словаря. Уже подготовлено более 865 страниц, приблизительно 20.400 статей. Словник русско-персидского языка состоит из 30.326 слов.

Словарь персидско – русский /русско – персидский онлайн-словарь ((فرهنگ روسي ب فارسي / فارسي روسي)) содержит свыше 60.000 слов современного персидского языка, включая бытовую лексику, общественно-политическую и широко употребительную специальную терминологию, а также значительное количество слов классического периода, встречающихся в произведениях современных писателей. К персидским словам даётся транскрипция на основе русской графики, грамматическая характеристика и указываются грамматические формы.

Распространённым электронным словарём в среде иранских студентов, изучающих русский язык, является ГУГЛ ПЕРЕВОДЧИК, который также после установки пакета данных, переводит в режиме офлайн. Однако, к сожалению, такие крупные компании-разработчики электронных словарей как «МедиаЛингва» («Мультилекс») или «Abbyu» («Lingo») не имеют на данный момент интерфейса программ на персидском языке.

Билингвальные словари призваны на сегодняшний день устанавливать и описывать эквивалентные элементы двух контактирующих языков, а также решать самые разнообразные научные и практические процессы в условиях обучения иностранным языкам, теорию и практику перевода разнообразных научных и технических областей, коммуникативной компетенции и т. д.

Противоречие «быть или не быть» электронным билингвальным словарям на уроках РКИ в Иране, привело к тому, что был выявлен ряд весомых преимуществ в пользу однозначного «быть». Следует также отметить, что приобрести традиционные большие бумажные издания русско-иранских и обратных словарей в Иране представляется возможным лишь в крупных городах, и то ценовой фактор зачастую оказывает решающую роль.

Да, пользование электронными словарями на занятиях РКИ в Иране выводит процесс обучения на качественно новый уровень, однако, изучив имеющийся на данный момент ассортимент интересующих нас электронных двуязычных словарей (русско-иранских/русско-иранских) активного типа, необходимо отметить, что в условиях интеграции мира, они не полностью отвечают требованиям, которые ставят переводоведение и преподавание РКИ, по отношению к учащимся и преподавателям вузов Ирана. С этой позиции остро стоит вопрос доработки и создания дополнительных новых русско-иранских и обратных словарей специально-лексического и терминологического типа с учётом все появляющихся в языке новых слов, терминов, устойчивых сочетаний слов, которые невозможно обнаружить в традиционных словарях в результате того, что они устарели и требуют обновления. Таким образом, дальнейшие углубленные усилия лингвистов-лексикографов в данном направлении будут способствовать более широкому использованию данного вида средства обучения, что окажет, неоспоримо, благотворное влияние на весь процесс обучения русскому языку как иностранному в Иране.

Библиографический список

1. Прокудина О.А. Применение электронного двуязычного словаря при работе с текстами по специальности: теория и практика. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 7 (25); Ч. 1: 166 – 168.
2. Морковкин В.В. О словарной лексикологии. *Русский язык за рубежом*. 2001; 2: 32 – 38.
3. Марус М.Л. Современные многоязычные электронные словари. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2015; 3: 68 – 70.
4. Чумарина Г.Р. Классификация электронных словарей в современной лексикографии и особенности их использования. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2013; 4: 123 – 126.
5. Умарова А.К. Двуязычные словари активного типа в переводческой деятельности. *Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва*. Available at: <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/4421/dvuyazychnye-slovari-aktivnogo%20tipa.pdf>

References

1. Prokudina O.A. Primenenie `elektronnogo dvuyazychnogo slovarya pri rabote s tekstami po special'nosti: teoriya i praktika. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 7 (25); Ch. 1: 166 – 168.
2. Morokovkin V.V. O slovarnoj leksikologii. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2001; 2: 32 – 38.
3. Marus M.L. Sovremennye mnogoyazychnye `elektronnye slovari. *Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2015; 3: 68 – 70.
4. Chumarina G.R. Klassifikaciya `elektronnyh slovarjev v sovremennoj leksikografii i leksikologii i osobennosti ih ispol'zovaniya. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2013; 4: 123 – 126.
5. Umarova A.K. Dvuyazychnye slovari aktivnogo tipa v perevodcheskoj deyatel'nosti. *Evrasijskij nacional'nyj universitet im. L.N. Gumileva*. Available at: <http://repository.enu.kz/bitstream/handle/123456789/4421/dvuyazychnye-slovari-aktivnogo%20tipa.pdf>

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 811.221

Khalida Siyami, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran), E-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

LINGUOCULTUROLOGICAL INTERPRETATION OF THE CONCEPT "STUPIDITY" IN RUSSIAN AND PERSIAN PROVERBS. The purpose of the research is to determine the specificity of the reflection of linguoculture art and cultural-national characteristics in the semantics of proverbial turnovers of the societies of Russia and Iran. The work shows what similarities and differences exist between these linguistic heritage of nations, which are portrayed in a proverbial statement with the meaning of "stupidity". The subject of the research is selected proverbs of Russian and Persian languages about stupidity. The researcher analyzes and systematizes the material about the notion of "concept" and reveals the structure of the studied material in Russian and Persian. This help to find out general features and differences in the cultural-national proverbial fund of the Russian and Persian languages.

Key words: concept, proverb, stupidity, interpretation, cognitive, language, culture, literal meaning, linguistic culturology, dictionary.

Халида Сиями, канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков, Боджнордский государственный университет, г. Боджнорд (Иран), E-mail: kh.siyami@ub.ac.ir

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГЛУПОСТЬ» В РУССКИХ И ПЕРСИДСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Цель исследования заключается в том, чтобы определить специфику отражения лингвокультурологии и культурно-национальные особенности в семантике пословичных оборотов обществ России и Ирана, показать какие сходства и различия существуют между языковыми наследиями этих народов, которые изображаются в пословичных высказываниях с концептом «глупость». Предметом исследования выбраны пословицы русского и персидского языков о глупости. Мы пытались изучить, проанализировать и систематизировать материал по понятию «концепт». И также обнаружили структуру исследуемых материалов в русском и персидском языках. Дальше установили общие и различия в культурно-национальном пословичном фонде русского и персидского языков.

Ключевые слова: концепт, пословица, глупость, интерпретация, когнитивный, язык, культура, дословное значение, лингвокультурология, словарь.

Пословицы и поговорки входят в раздел мысленных функций названной лингвокультурной страны и дают большие шансы для оформлений сопоставительных исследований, потому что с помощью сопоставления можно глубже овладеть особенностями и своей и мировой культуры. Сопоставительный анализ не похожих языков даст нам возможность рассмотреть общие и культурно-национальные черты в языковых характеристиках русской и персидской пословицы и показать явную роль для решения вопросов филологических наук.

Интерес лингвокультурологических направлений определяется стремлением к осмыслению явления культуры как специфического вида реальности народа и общества в мире. Поэтому язык является средством для сопоставления культуры людей, менталитета нации (В.В. Воробьев; Д.Б. Гудков; В.И. Карасик; В.А. Маслова; В.Н. Телия; С.Г. Тер-Минасова и др.).

Концепты наряду с тем, что объективируют познание, объективируют и субъективное: индивидуальное понимание, веру, донаучное, ненаучное, художественное знание.

Л.Н. Чурилина считает, что для исследования концепта необходимо обращение к такому объекту анализа, как ассоциативное поле, рассматриваемое «как основа для реконструкции фрагмента образа мира индивидуальности, связанного с этим словом» [1, с. 220]. В общенародном языке концепты представляются как отдельные лексемы, метафорические сочетания, словосочетания и предложения.

В когнитивных учениях слово «концепт» толкуется как термин, который обозначает меру умственных источников осознания и информационной конструкции, отражающий познание и эксперимент человека. Это эффективная массивная единица памяти, умственного лексикона, концептуального порядка и языка мозга, все, что изображается в мире и отражается в человеческом сознании. В конце концов, это индивидуальное представление о смыслах, «фотоны» познания, возникающие при организации информации как объективном состоянии дел в мире, так и о фантастических мирах.

Пословицы, на наш взгляд, можно считать лингвокультурологическими единицами, то есть единицами, во внутренней форме которых отражено мировоззрение того или иного лингвокультурного общества [2].

Концепт «глупость» означает целый или частичный недостаток ума, логической мысли. Простейшее значение «глупости» – частичный недостаток ума, именуется «дуростью» и «тупостью». Данные значения глупости характерны для многих здоровых людей. Тупость указывает на ограничение двух главных аспектов логического мышления и инстинкта разума. Поэтому, когда говорят кто-то туп, значит он не чувствует и не понимает тонкие обстоятельства, углубленные задачи и т. п. Глупость считается одной из главных причин для людей, которые совершают негибкие ошибки. Материал настоящей статьи был отобран из словарей пословиц и поговорок персидско-русских языков [3; 4] и классифицирован их по разным группам.

В словарях персидского языка, чтобы обозначить человека, который имеет мало интеллекта, используют разные слова, например: *глупец, без знания, без ума, осёл, дурак, идиот, помешанный, тупой, дурачок*.

В толковом словаре персидского языка [5] зафиксировано три значения слова дурак: 1. Глупый человек, тупица, тупой, непонятливый, безрассудный; 2. Малоумный, безумный, без знаний, юродивый. 3. Антинаучность, невежество, поразительный.

В прошедших временах в персидском языке дураками называли «дворных» или «домовых шутов», употреблялись и продолжают употребляться слова

с переносным значением: *дурак – (тыква), глупый – (глухой), пень, дуб, шляпа, баран, корова, чурбан, ишак*. Осёл является символом глупости и упрямства не только в русском, но и персидском языках.

С течением времени в персидском языке лексема «глупый» (*ablah*) ابلاهی также не претерпела семантических изменений и означает: 1. Характеристику людей, не способных к мудрому решению; 2. Глупое решение, действие, суждение.

В жаргонном смысле, «дурак» является человеком с необычными способностями в какой-либо сфере деятельности, энтузиаст, фанатик.

Дурак всегда думает, что только он все знает и не слушает советы других. Например: «Дурак, дурак! А всё же себе на уме», которое в персидском языке используется оборотом *هر کسی مصلحت خویش نکو می داند* (*har kasi maslahate khish neku midand*). Дурак может обнаружиться тайным хитрым человеком, а умный обычным обывателем, средним человеком. Отсюда, по-видимому, вспоминается пословица: «Дуракам – счастье». В персидском языке существует похожий оборот: *ابلاهان خوشبختند* (*ablahan khoshbakhhtand*).

В персидском языковом менталитете по пословичному материалу «глупость» существует в сфере безнравственного, предосудительного: она – считается как болезнь и грех, нарушение не только нормальной жизнедеятельности организма, но и божьих предписаний, правил. Эти понятия отражаются в персидских пословицах, таких, как: *حماقت مهم ترین بیماری مرموز می باشد* (*hemaghat mohem tarin bimariye marmuz mibashad*) русский вариант данного оборота: «глупость – самая загадочная болезнь» или *نیست هیچ گناهی جز حماقت و نادانی* (*hich gonahi joz hemaghat va nadani nist*), эквивалент этого оборота в русском языке будет: «нет греха кроме глупости» или «глупость – глупость как болезнь неизлечима».

Существующая ассоциация с собакой – символом стража и проводника в загробный мир – позволяет сделать предположение, что глупость-болезнь ведет к духовой смерти человека.

В русском языке противоположный уму в пословицах «кусочек» действительности описывается через носителя глупости – дурака, тогда как само явление «глупости» отходит на задний план. В литературном языке и в говорах пролигические единицы, обозначающие глупого человека возникли на базе наиболее употребительного слова «дурак», передающего в наиболее «чистом» виде общий семантический признак «отсутствия ума».

Интерпретируемый фактический материал позволяет судить, что лексема *глупость* и её производное слово *глупый* обладают низкочастотной активностью. Можно утверждать, что актуализацию феномена *глупости* порождают маркеры *дурак, голова*. При этом более частотным в русской менталитете является маркер *дурак* – слово со стилистически сниженной окраской.

Как мы отметили выше, в словаре В.И. Для зафиксировано три значения слова дурак. Аналогично толкуется слово *дурак* в Словаре русского языка XI-XVII вв.: 1) слабоумный, помешанный; 2) глупый, неосновательный безрассудный человек; 3) придворный или домашний шут.

В синонимических словарях слово *дурак* стоит в ряду лексем, помимо архисемы «глупый» объединённых оппозиционными семами: а) предельная степень признака (*круелый*), недоразвитие признака (*недоумок, полудурак*); б) отсутствие движения (*пень, бревно, дубина*); в) определенная степень подвижности (*буыйный, сумасшедший, идиот*).

В русском литературном языке значение *умственно ограниченный, неумный* передается группой синонимичных прилагательных: *глупый, неумный, несообразительный, непонятливый, неразумный, немудрый, бестолковый, безмозглый* и т. п.

Оно осознается центральным ещё и потому, что является производным по словообразовательной структуре, в то время как другие прилагательные

образовались с помощью приставок *не, бес, анти* от слов, выражающих положительные свойства человека.

В научной литературе отмечается, что глупым называют человека, мышление которого примитивно, сумбурно. Его суждения не продуманы, беспорядочны, непоследовательны и его поведение не обладает разумом. В подобных случаях говорят, что у такого человека концы с концами не сведены. Он *ходит в дураках, валяет (ломает) дурака, дурака разыгрывает*.

Вербализация данного знания в структурном отношении в русском и персидском языках относительно одинакова. Глупость или глупый человек – не самое плохое явление в жизни человека. И в русском языковом обществе «учёная дурасть», и в персидском, глупость – не самое отрицательное событие. В языковой ментальности иранцев нечестность, упрямство, тупость и упрямство, учёная глупость и глупый ум считается большим злом. Посмотрим пословицкий оборот персидского языка: نادان بهتر از انسان سر سخت و لوح است (nadan behhtar az ensane sar sakht va lajuj ast). В русском языке эта мысль отражается с помощью оборота «*учёный дурак хуже прирожденного*».

Синтаксические структуры такие предложения обычно представляют собой простые. На примере посмотрим два пословицных предложения, построенных по модели شخص کاملاً نادان تحمل پذیرتر از یک نیمه نادان است (shakhse kamelan nadan tahamolpazirtar az yek nime nadan ast), эквивалент данного оборота в русском языке является оборотом: «*Вытереть полного дурака легче чем полудурака*» или оборот نادان بودن در هر چیزی بهتر از عاقل بودن است (nadan budan dar har chizi behhtar az aghel budan ast). Русскоязычный народ это значение использует при помощи оборота: «*Лучше быть глупым со всеми, чем мудрым с собой*».

Персидские пословицы вербализируют представление о том, что о глупом человеке люди узнают по его речам и болтовне. Например:

یک نادان احفظه صحبت می کند یا در مورد چیزهای بیخود صحبت می کند (yek nadan ahfzane sohbat mikonad ya dar morede chizhaye bikhod sohbat mikonad) «*глупый глупое и болтает*» или «*осла знает по уму, а дурака по речам*»; صدای دهل از «*осла*» یا «*в льюнью коже по крику узнаешь*». Персидский оборот (table ke jofagh khali ast sedayash ali ast), сопоставляется с русским выражением «*обед узнают по кушанью, а ум по слушанию*». Персидские выражения هزار سخن نگفته باشد و هزار شنیده باشد (ta mard sokhan nagofte bashad eybo honarash nahofte bashad) и также характеристика пустомель глупых и болтливых людей, Например: персидская паремия (dar khome khali) «*пустой в бочке звону больше*» или (dar gonbad khome khali ze bi maghzi seda besyar mipichad) и еще похожие пословицы: طبل هر ابله در سخن توان (tabl har che miyan tohi tar sedayash ali ast), «*а в бочке звону больше*» (ablah dar sokhan tavan danest) и (peste chon dahan baz konad rosfa gardad), для выражения всех этих персидских вариантов с данным значением существует оборот: «*пусть бочка пуще гремит*» в русской лингвокультурологии.

Констатируется также тот факт, что с дураками трудно общаться. «*Лучший ответ дураку – молчание*» или «*умный молчит, когда глупый ворчит*», с этой пословицей сопоставляется персидское выражение جواب ابلهان خاموشی است (javabe ablahan khamushi ast). В обоих языках буквально одинаково.

Бывает речь глупого человека временами не так уж и глупа, и даже правдива. Например, иранская паремия говорит: گاه باشد که کورکی نادان به غلط بر هدف زند تیری (gah bashad ke kudaki nadan be ghalat bar hadaf zanad tiri), а русские говорят «*порой и глупец скажет дело*». Также оборот по фарси говорит سخن راست را از دیوانه بشنو (sokhane rast ra az divane beshno) и русский вариант «*временами и дурак умно говорит*».

В несколько гиперболической форме текст пословицы иногда констатирует, что глупость является повсеместным явлением. В доказательство можно привести следующие примеры: в персидском языке یک عاقل به بیجه khodast az khodast gozashte khoda yek aghl be bachehayat bedahad), и в русском языке: «*дурак (глупец) есть везде и будет всегда*».

Примечательно, что гипербола отмечается на материале русского и персидского языков. Например, иранцы говорят به اندازه ی روزهایی که پیش روی خداست احمق (be andazeye ruzhaie ke pish ruye khodast ahmagh vojud darad) и русские говорят «*сколько дней у бога впереди, столько и дураков*» или احمق ها هیچ گاه نمی (ahmagh ha hich vaght nemimirand) и русский вариант «*все глупцы никогда не вымрут*».

Библиографический список

1. Чурилина Л.Н. *Актуальные проблемы современной лингвистики*: учебное пособие. Москва: Изд-во Флинта: Наука, 2007.
2. Алефиренко Н. *Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка*: учебное пособие. Москва: Изд-во Флинта: Наука, 2018.
3. Фарсатманеш С., Езова Л. *Русско-персидский словарь пословиц и поговорок*. Тегеран: Изд-во тегеранского университета, 2005.
4. Куропги Х. *Персидско-русский словарь пословиц и поговорок*. Тегеран: Изд-во Гутенберг, 1992.
5. *Персидско-русский словарь пословиц и поговорок*. Тегеран: Изд-во Гутенберг, 1992.
6. Момин М. *Персидский словарь*. Тегеран: Изд-во Сахел, 2008.

References

1. Churilina L.N. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Izd-vo Flinta: Nauka, 2007.
2. Alefirenko N. *Lingvokulturologiya. Cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Izd-vo Flinta: Nauka, 2018.
3. Farsadmanesh S., Ezhova L. *Russko-persidskij slovar' poslovic i pogovorok*. Tegeran: izd-vo tegeranskogo universiteta, 2005.

Необходимость в обществе в глупых людях очевидна (дурак как необходимое условие существования ума). Например: «*без дураков мир был скучен*», «*без дураков скучно жить*» или «*на дураках белый свет держится*», «*на дурака – упрямца не стоит тратить времени и сил*».

В тексте персидских пословиц общаться с дураком, переубеждать его так же бесполезно, как в стену горю лепить, молотить камнями или метать бисер перед свиньями. Например: с дураком говорить – «*в стену горю молотить*» или «*с дураком говорить, что камнями молотить*».

В пословицном материале также отслеживаются такие черты глупцов, которые русские и персидские варианты дословно совпадают, например:

1) Слабые умственные способности: в русском языке существует пословица: *Осла от коровы не отличит*, эквивалент этой пословицы в фарси будет: "خار را از گاو فرق نمی کند" (khar ra az gav fargh nemikonad).

2) Плохой характер: в русской культуре для выражения того, что у человека есть нехороший характер, используют паремию: *Зима когда-нибудь, да покажет себя*, в иранской культуре это значение выражается с помощью оборота "زمستان هر روز که باشد زمستانی خودش را می کند" (zemestan har ruz ke bashad zemestaniye khodash ra mikonad).

3) Совершение плохих поступков: русские при общении, когда хотят сказать, что человек совершает плохой поступок, используют оборот: *От ивы плодов не жди*. Иранцы используют эту паремию при помощи оборота "میوه از درخت بید نیاید جست" (mive az derakhte bad nabayad jost).

4) Внесение путаницы в дела: русскоязычные говорят: *Безумный бросит камень в колодец – сто мудрецов не вытащат*. В похожих ситуациях в Иране говорят "یگ دیوانه سنگی به چاه می اندازد که صد عاقل نمی تواند بیرون بیاورد" (yek divaneh sangi be chah miandazad ke sad aghel nemitavanad birun biavarad).

5) Неумение добиться результата своей деятельности: русскоязычные когда говорят о человеке, который недопытывается своей деятельности используют пословицы: *За глупой головою и ногам нет покоя; С умом жить – мешиться а без ума – мучиться*. В Иране в похожих ситуациях используют пословицы آب در هواں کوبیدن (ab dar havan kubidan), «*брызгать в воздух*» (barf anbar kardan) или «*брызгать в воздух*» (aghal ke nist jan dar azab ast).

6) Неспособность к учебе: русские считают, что глупые люди не являются способными, и учить их бесполезно. Это передается при помощи выражений: *Дурака учить, что мертвого лечить; Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить; Перед свиньями бисер не мечут*. В Иране в похожих ситуациях используют пословицы pand be nadan daran dar shurestan ast) «*бисер в бездонную кадку*» (chahi ke ab nadarad ab ham tush berizi abdar nemishavad).

7) Упрямство: по мнению русских, глупые являются упрямыми. *Ему хоть кол на голове теши, а он всё своё; ты ему вдоль, а он поперек; дуракам закон не писан*. Иранцы тоже так считают и используют данные паремии для упрямых людей: یک دنده و یک پهلوست (mogh yek pa darad) «*один зуб и одна плечевая кость*» (be hich abi nemikhisad) или «*один зуб и одна плечевая кость*» (ajab adame zaban nafahami ast).

Стать умнее может только сам человек, никто другой этому изъяну не поможет: *Ворона за море летала, да вороной и вернулась; Как не бодрился ворона, а до сокола далеко*.

Субъектом глупости в русских пословицах выступает человек, «наделенный» ею от рождения: *Кому бог ума не дал, тому кузнец не прикует; Дураков не орут, ни сеют, а сами родятся*.

Проанализированные пословицы с концептом «глупость» показывают совпадение только по шести позициям (глупость – большое зло, с дураками трудно общаться, глупость есть повсеместное явление, обществу глупые люди необходимы, общаться с дураком бесполезно, дурак – хитрец и везунчик).

В отличие от русского в персидском языке глупость признается болезнью и грехом, о глупом человеке люди узнают по его речам и болтовне, с одной стороны, речь глупых людей бессмысленна, а с другой, иногда речь глупого человека временами не так уж и глупа. В персидских пословицах указывается ряд черт глупых людей: слабые умственные способности, плохой характер, совершение плохих поступков, внесение путаницы в дела, неумение добиться результата своей деятельности, неспособность к учебе и упрямство.

В русских паремиях, в отличие от персидских, утверждается, что глупостью человек наделен от своего рождения, глупость – постоянное качество человека, бесполезно учить дурака, глупость описывается через сравнения, к дураку не применимы общечеловеческие шаблоны.

4. Kurogli H. *Persidsko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Tegeran: Izd-vo Gutenberg, 1992.
5. *Persidsko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Tegeran: Izd-vo Gutenberg, 1992.
6. Moijn M. *Persidskij slovar'*. Tegeran: Izd-vo Sahel, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.04.19

УДК 81

Litovchenko M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature and Russian, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: mistral-mariya@rambler.ru

GOGOL'S TRADITION IN EARLY A.P. CHEKHOV'S CREATIVE WORK. The article deals with a problem of functioning of Gogol's tradition in early comic stories of A.P. Chekhov and confirms the idea of the decisive role of N.V. Gogol in creative development of the writer. The article analyzes a special method of evaluating characters in their social status, their role in creating the socio-psychological characteristics and expressing the author's position. The paper provides examples of the author's estimated words and self-assessments of the social status of Gogol's characters, sometimes turning into the author's reflections on ranks and titles, which act as a characteristic device in "Petersburg Stories" and "Dead Souls". Numerous works of Chekhov demonstrate the use of this technique. The article reveals both an appeal to this technique and its functions, which are gradually becoming more complex. In the course of Chekhov's creative evolution, it becomes not only a description of the status of the characters, but also the theme of their dialogue, acquiring a comic sound, or the subject of reflection of individual characters. "Thick and Thin" and "Daughter of Commerce Counselor", the stories chosen for the comparative analysis, are presented in the light of the intended tradition. The author's assessment of the status of the characters in the program works is differentiated ("Late Flowers", "Hunting Drama", "Empty Case", etc.). Quotes act as an important tool for intertextuality as behind them there is a deep development of Gogol's tradition considered by Chekhov at the level of the subject scheme, the idea, and art philosophy.

Key words: Chekhov, Gogol, literary process, comic story, socio-psychological characteristic, tradition, creative dialogue.

М.В. Литовченко, канд. филол. наук, доц. каф. литературы и русского языка, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: mistral-mariya@rambler.ru

ГОГОЛЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА

В данной статье рассматривается проблема функционирования гоголевской традиции в ранних юмористических рассказах А.П. Чехова и подтверждается мысль об определяющей роли Н.В. Гоголя в творческом становлении писателя. Статья посвящена анализу особого приёма оценки героев в их социальном статусе, его роли в создании социально-психологической характеристики и в выражении авторской позиции. В работе приводятся примеры оценочного авторского слова и самооценок социального статуса героев у Гоголя, иногда переходящих в авторское размышление о чинах и званиях, что выступает как характерный приём в «Петербургских повестях» и «Мёртвых душах». Рассмотренные в русле данной традиции многочисленные произведения Чехова демонстрируют использование этого приёма. В статье раскрывается как обращение к данному приёму, так и его функции, постепенно усложняющиеся. В ходе творческой эволюции Чехова это становится не только описанием статуса героев, но и темой их диалога, приобретающего комическое звучание, или выступает предметом рефлексии отдельных персонажей. Привлекаемые для сравнительного анализа рассказы «Толстый и тонкий» и «Дочь коммерции советника» представлены в свете намеченной традиции, дифференцируется авторская оценка статуса героев в программных произведениях («Цветы запоздалые», «Драма на охоте», «Пустой случай» и др.). Гоголевские мотивы в произведениях Чехова являются одним из средств выражения интертекстуальных связей, выполняя важнейшую конструктивную роль: за ними открывается глубокое освоение Чеховым сюжетно-тематической структуры, идеи и – шире – художественной философии Гоголя.

Ключевые слова: Чехов, Гоголь, литературный процесс, юмористический рассказ, социально-психологическая характеристика, традиция, творческий диалог.

В исследовании художественного диалога А.П. Чехова и Н.В. Гоголя сложились устойчивые подходы к проблеме, которые охватывают анализ чеховских высказываний о великом предшественнике, прямых цитаций, сопоставление особенностей поэтики [1; 2; 3]. Сюжетные вариации и стилиевые парафразы Гоголя появились уже в первой книге Чехова и в рассказах начала 1880-х годов. М.П. Громов отмечает, что «уже ранняя чеховская проза стилистически обособлена и полемична по отношению к «осколочной» беллетристике; в ней сохраняется явная связь с классической, прежде всего гоголевской, традицией» [1, с. 143].

1. Так, в Полном 30-томном собрании сочинений и писем А.П. Чехова [4] помещены 20 рисунков на темы, автором которых был молодой Антоша Чехонте (опубликованы с ноября 1881 г. по май 1885 г.). Наше внимание привлекла тема «Почерк по чину, или Метаморфоза подписи Карамболева». Здесь 8 портретов одного и того же лица, вначале чиновника XIV класса (коллежского регистратора), а через 40 – 50 лет — тайного советника, сановника III класса, к которому принадлежали обычно министры. В этом синтетическом по жанру произведении главное не в рисунках, а в подписях. Вот перед нами письмоводитель, начинающий свою службу после гимназического курса. Согнувшись крючком, он усердно, по законам чистописания выводит свою подпись «Коллежский регистратор М. Карамбелев» непременно со знаком «еръ». Заметен этот знак и в дальнейшем, когда после 15 – 20-летней службы он достиг «майорского» чина, стал коллежским ассесором. Исчезать же этот злополучный «еръ» стал после надворного советника и совершенно исчез у тайного советника [С, 3, с. 472] (Далее все ссылки на сочинения Чехова даны в тексте по этому изданию с указанием серии сочинений).

Эти детали почему-то не были отмечены исследователями. Однако затронутая тема вовсе не случайна для Чехова, более того, она проходит через многие значительные произведения в различных аспектах, особенно в первый период его творчества. Например, в рассказе «Служебные пометки» говорится о многих замечаниях в канцелярском журнале, сделанных начальствующими лицами («они носили печать мудрости и полны высокого значения»). Вот одна из них: «Делицин, расписывайся поразборчивее! Ты не тайный советник...» [С, 3, с. 176].

2. В рассказе «Пережитое», обозначенном автором в подзаголовке как «Психологический этюд», повествователь – один из подбострастных подчиненных, – взглянув на приветственный лист, адресованный начальнику по случаю

Нового года, удивился: «Подписей слишком много и... о лицемерие! О двуличие! Где вы, росчерки, подчерки, закорючки, хвостики? Все буквы кругленькие, ровненькие, гладенькие, точно розовые щечки. Вижу знакомые имена, но не узнаю их. Не переменили ли эти господа свои почерки?...» [1, с. 468]. Рассказчик тоже аккуратно вывел свою фамилию. Обыкновенно, говорит далее, он «никогда в своей подписи не употреблял конечного «ера», теперь же употребил». Но чувство морального удовлетворения вдруг неожиданно сменилось самым настоящим психологическим стрессом – сослуживец Петр Кузьмич не без ехидства сказал: «Хочешь, я тебя погублю... Как меня пять лет тому назад фон Кляузен погубил... Хе-хе-хе. Очень просто... Возьми около твоей фамилии и поставлю закорючку. Росчерк сделаю... твою подпись неуважительной сделаю... Или кляксу сделаю около твоей подписи» [С, 1, с. 468 – 469] (Далее в тексте все ссылки на сочинения Чехова даны по этому изданию с указанием серии сочинений – С, номера тома и страницы).

В рассказе «Женское счастье» два мелких чиновника на похоронах генерала завидуют и своим женам, которых помощник частного пристава пропустил сквозь людской заслон ближе к гробу, и женщинам вообще: «А возьмите чины! Чтобы достигнуть, положим, статского советника, мне или тебе нужно всю жизнь потрубить, а девица в какие-нибудь полчаса обвенчалась со статским советником – вот уж она и персона. Чтоб мне князем или графом сделаться, нужно весь свет покорить, Шилку взять, в министрах побывать, а какая-нибудь, прости Господи, Варенька или Катенька, молоко на губах не обсохло, покрутит перед графом шлейфом, пощурит глазки – вот и ваше сиятельство... Ты сейчас губернский секретарь... Чин этот себе ты, можно сказать, кровью и потом добыл; а твоя Марья Фоминшна? За что она губернская секретарша? Из поповен и прямо в чиновники!» [С, 4, с. 132].

В этом рассказе нет речи о почерках и подписях чиновников, как в названных выше миниатюрах. Однако лежащая в основе «Почерка по чину» тема – социальная динамика чиновничьей деятельности – здесь раскрыта глубже, на новом уровне. Чехов более язвительно иронизирует над тем, с каким благоговением и подбострастием его герои относятся к чинам – в них вся их жизнь, весь смысл их существования. Очень ярко это подчеркнуто также в рассказе «Упразднили!» (1885). Майор Ижица и прапорщик Вывертов упразднение их чинов воспринимают как самую настоящую катастрофу, трагедию всей своей жизни.

В целом же, если взглянуть на эти и другие рассказы Чехова с данной точки зрения (в том числе и на такие сразу же сделавшиеся весьма популярными, как «Хамелеон», «Унтер Пришибеев», «Смерть чиновника», «Экзамен на чин», «Толстый и тонкий»), мы невольно можем прийти к выводу, что уже в начальный период его творчества у писателя обозначился устойчивый интерес к созданию четкой социально-психологической характеристики персонажей, и указание на чины и отношение к ним было одним из испытанных приемов в достижении этой четкости. Уже в эти годы Чехову было очень важно выявить общественное положение своих героев, их сословную принадлежность, скажем, дворянскую, особенно там, где объектом его изображения были представители господствующего класса. Его первое опубликованное произведение – «Письмо к учёному соседу» – характерно именно в этом отношении: здесь автор письма, «Войска Донского урядник из дворян», предстаёт перед читателями выразителем обскурантизма и невежества, произрастающих, разумеется, не только в рамках этой узко очерченной географической местности и отнюдь не только в этой, заметной уменьшившейся после реформы сословной группе офицерства «из дворян».

В этой же манере Чеховым написано немало произведений в первый период творчества. Так, в «Драме на охоте» (по мнению современных литературоведов, единственным его романе) об одном из центральных персонажей – Урбенине, женихе Ольги, сообщается, что он «управляющий, привилегированный слуга, но от этого не может страдать её тщеславие... Он дворянин и имеет в соседнем уезде заложенное имение. Отец его был уездным предводителем, а сам он уже девять лет состоит мировым судьей своего родного уезда... Чего же еще нужно честолюбию дочери личного дворянина?» [С, 3, с. 317]. К честолюбию и тщеславию Ольги затем прибавляется ещё непомерная гордость, с какой она заявляет: «Я не кухарка. Я дворянка!» [С, 3, с. 342], – словно она только что прочитала «Записки сумасшедшего» Гоголя, где титулярный советник Поприщин негодовал: «Я разве из каких-нибудь разночинцев, из портных или из унтер-офицерских детей? Я дворянин!» [5].

В рассказе «Тайный советник» домашний учитель помещицы из рода Гундасовых рапортовал приехавшему к ней братцу – тайному советнику: «Честно имею представить вашему высокопревосходительству: педагог и преподаватель вашего племянника, бывший слушатель ветеринарного института, дворянин Победимский!» [С, 5, с. 131].

Не забывает о своем дворянстве и героиня рассказа «Слова, слова и слова», Катя, очутившаяся на дне общества: «Раз пошла даже в горничные, хоть и... дворянка», – надрывно говорит она телеграфисту Груздеву, затронувшему набольшую её печаль [С, 2, с. 113].

В пьесе «Безотцовщина», создание которой современные исследователи относят к 1878 – 1881 гг., из 20 персонажей, имеющих своё лицо, 12 принадлежат к дворянскому сословию, являются либо владельцами помещичьих имений, либо состоявшимися или несостоявшимися их наследниками. Причём все они совершают отнюдь не однолинейные поступки, которые мотивированы чертами их подчас противоречивого характера. Это свидетельствует о разнообразном знакомстве молодого Чехова с жизнью российского дворянства – всех этих обладателей провинциальных поместий, уездных предводителей, мировых судей и т. п. Данное обстоятельство следует обязательно учитывать при анализе многочисленных рассказов и юморесок на эту тему уже в рамках рассматриваемого этапа творчества писателя.

Здесь прослеживается стремление Чехова представить своих героев в их социально-исторической конкретности. Существо этой манеры хрестоматийно чётко сформулировал ещё И.А. Гончаров в своём этюде о комедии «Горе от ума», в которой, по его наблюдениям, «местный колорит слишком ярки, и обозначение самих характеров так строго очерчено и обставлено такою реальностью деталей, что общечеловеческие черты едва выделяются из-под общественных положений, рангов, костюмов и т. д.» [6, с. 11]. Многие русские писатели-классики подпадают под это лапидарно-выраженное определение. Но к Чехову эта манера пришла, скорее всего, через Гоголя.

Сюжетный строй прозы Гоголя, в особенности архитектуру «Мёртвых душ», Чехов глубоко освоил уже в ранние годы, и целый ряд его собственных сюжетов напрямую связан с этим произведением. Тема «Гоголь и Чехов» Г.П. Бердников в своё время посвятил обстоятельную статью, в которой, в частности, указывал на «чеховские зарисовки современных ему гоголевских героев, взятых к тому же в ситуациях, явно сходных с гоголевскими» [7, с. 128]. Остановимся на двух из них.

В рассказе «Мелюзга» мелкий чиновник Невыразимов болезненно переживает свою обездоленность в ночь под Пасху, когда он за два рубля нанялся дежурить в своём присутствии. Картина праздничного разговора его сослуживцев ему представляется почти так же, как Поприщину из «Записок сумасшедшего» Гоголя выдалась генеральская жизнь. «Мне дальше титулярного советника не пойти, хоть тресни... Я необразованный», – жалуется он дежурившему вместе с ним швейцару. Последний решил его успокоить: «Наш генерал тоже без образования, однако...» Невыразимов на это парировал: «Ну, генерал, прежде чем этого достигнуть, сто тысяч украл...» И в душе отчаянно затосковал: «Украсть нешто?... Донос написать, что ли? Прошкин донес, и в гору пошел...» И в заключение всю злость сорвал на таракане, заблудившемся на столе плохо освещённого присутствия [С, 3, с. 210 – 212].

Рассмотрим другой рассказ – «Иван Матвеев». К известному учёному с двухчасовым опозданием явился переписчик Иван Матвеев «в поношенном, облезлом пальто и без калош». Он «старательно вытирает свои большие, неуклюжие сапоги о подстилку, причем старается скрыть от горничной дыру на сапоге, из которой выглядывает белый чулок» [С, 4, с. 369]. И хотя учёному очень не нравятся его постоянные опоздания, он проявляет каждый раз снисходительность к молодому человеку, который с готовностью рассказывает свои незамысловатые истории о том, что из четвертого класса гимназии ушёл по «домашним обстоятельствам», а в университете учиться не собирается, как он на родном Дону тарантулов ловил и что Тургенева и Гоголя не читал. А в итоге учёный даёт ему почитать Гоголя, видимо, не без задней мысли, что там Иван Матвеев найдет и свой портрет в «подслеповатом», «глуповатом» отличном переписчике, вечном титулярном советнике Башмачкине («Шинеель»).

Внутри отмеченной Г.П. Бердниковым системы чеховских зарисовок рассказы «Мелюзга» и «Иван Матвеев» разнотипны по своему содержанию. Повествование о простоватом переписчике «в поношенном, облезлом пальто и без калош», не задумывающемся о своём ближайшем и отдалённом будущем, выдержано в бытовом плане. Рассказ же о мелком чиновнике Невыразимове, душу которого маниакально раздражают мечты стать генералом (Фердинандом, Геростратом, Наполеоном), затрагивает острую социально-политическую тему, и в этом отношении он должен быть соотнесён с одним из шедевров первого периода творчества Чехова, его рассказом «Толстый и тонкий» (1883), совершенно очевидно восходящим к гоголевской традиции. Остановимся на нём подробнее.

Основная коллизия этого рассказа социологическая, и состоит она не в разнице физиологического облика персонажей: один – тонкий, сухопарый, от него «пахло ветчиной и кофейной гущей»; другой – полный, округлый, источал запах хереса и флер-д'оранжа. Гимназист 3-го класса Нафаня, сын толстого, сразу узнал в отцовском «друге детства» сановника, до которого его отцу невероятно далеко: ведь его отец коллежский ассessor, чиновник VIII класса, а толстый «до тайного дослужился», две звезды имеет, чиновник III класса, – разница в пять ступеней, преодолимая лишь немногими [С, 2, с. 250 – 251].

Здесь следует обратиться к гоголевской трактовке «толстых» и «тонких». В поэме «Мёртвые души» на вечеринке у губернатора Чичиков увидел мужичин двоякого рода: одни тонкие, другие – толстые, или такие же, как Чичиков, т. е. не так чтобы слишком «толстые», однако ж и не тонкие... Толстые умеют лучше на этом свете обделывать дела свои, нежели тонкие. У толстого... глядь и явился где-нибудь в конце города дом, купленный на имя жены, потом в другом конце другой дом, потом близ города деревенька, потом и село со всеми угодьями. Наконец, толстый, послуживший Богу и государю, заслуживши всеобщее уважение, оставляет службу, перебирается и делается помещиком, главным русским баринком, хлебосолом, и живёт, и хорошо живёт. А после него опять тоненькие наследники спускают, по русскому обычаю, на курьерских все отцовское добро» [7, с. 14 – 15]. Чичиков присоединился к толстым, где встретил почти все знакомые лица: прокурора, почтмейстера и других сановников города.

Исследователи «Мёртвых душ» данную сцену рассматривают либо как побочную, либо как отступление, будто бы необходимое писателю для углубления представлений читателей об изображаемой среде [8, с. 47]. По нашему мнению, эту сцену следует рассматривать как завязку поэмы. Контурно набросав жизненный путь русского барина, вначале безродного подьячего, потом личного дворянина-чиновника, наконец, потомственного дворянина-помещика, писатель связывает этот путь с конкретными персонажами произведения, которые оказались перед взором Чичикова и к которым он присоединился. Вот почему рассуждения Чичикова о «толстых» – это общая рама, в которую замкнуты биографии не только русских дворян-чиновников и дворян-помещиков, но и конкретных лиц, сановников данного губернского города, где предстояло действовать Чичикову, и, наконец, его самого. Именно с учётом данного обстоятельства писатель «главные ходы и пружины поэмы» утверждает не столько на «смешном проекте» Чичикова (купле-продаже ревизских душ), сколько на переплетении судьбы героя с судьбами этих «толстых», чиновников губернского города и их собратьев – помещиков близлежащих деревень. Всё это значительно расширяет рамки гоголевской сатиры, охватывающей весь господствующий класс самодержавно-крепостнической России. В черновой редакции 8-й главы, рассуждая о «разных правителях канцелярий и многих других достойных людях», т. е., в частности, и о действующих лицах «Мёртвых душ», Гоголь язвительно говорит о «той гибкости в костях, которую сохраняют в своём хребте до глубокой старости многие дельные и деловые люди... отправляют ли они должность низких доносчиков, или уже выбрались в люди и начинают даже производить подлый род свой от древних фамилий...» [7, с. 330 – 331].

Писатель не оставил этого фрагмента в окончательном тексте. Но, выключая откровенно убийственную фразу о «подлом» (недворянском) происхождении «выбившихся в люди» толстых представителях губернского города, Гоголь только снимает «строительные леса», фасад же выводимого «здания» не становится от этого аморфным, в нем явно просматриваются разнообразные связующие нити. Знание это – хозяйева жизни, губернского дворянства, толстые, «люди, дослужившиеся первых мест»; связующие нити – неудержимый бег за чинами и богатством буквально всех членов губернского общества, то ли преуспевающих в настоящее время, то ли клонящихся к упадку.

В рассказе «Толстый и тонкий» Чеховым воспроизведен лишь один эпизод из жизни тайного советника и коллежского ассессора, бывших товарищей по гимназии, — их неожиданная встреча на вокзале. Причем толстый показан благожелательным и благодушным. Он очень смущается крайне уродливым раболепием своего однокашника. Но читатель вправе предположить, что не так уж благодушен он был на протяжении всей своей жизни, если ещё в детстве его нарекли позорным именем Герострата, если черты наполеонизма у него разглядели ещё его товарищи.

Обратимся к рассказу Чехова «Дочь коммерции советника» (1883). Разъяснение автора о том, что данное произведение есть «роман», настраивает читателя на лирический лад (серьёзный или шуточный), он ждёт какой-то романтической истории. И действительно, такая история здесь имеется: повествователь (мы узнаем, что он помещик, состояние свое нажил литературой), прибывший в числе других соседей-помещиков на именины старшей дочери коммерции советника Механизмова, влюбился в именинницу, но в ответ на свое объяснение в любви выслушал довольно чопорные и великодушные нравоучения, которые заставили его отступить и поразиться, как это Зине удалось стать на голову выше в интеллектуальном отношении над в общем-то серой помещичье-купеческой средой, чуждой всяким понятиям нравственности. Отец её из коммерции советника давно превратился в толп дворянского общества округа и позволяет себе различные пьяные выходы перед съехавшими на именины дочери. Его не останавливает даже дружеский совет генерала: «Перестань!... всякому безобразию есть предел...», он еще более входит в азарт: «Безобразно не за твои деньги, а за свои! Сам «Льва и солнца» имею!» И в довершение презрительно бросает своим гостям: «Господа, а сколько вы с меня взяли, чтоб в почётные мировые произвести?» [С, 2, с. 256].

Как и в рассказе «Толстый и тонкий», Чехов к этому эпизоду из жизни персонажа добавляет ещё только один штрих, и перед читателями встаёт портрет во весь рост: «Лет двадцать тому назад на месте этого имения стоял кабак. Кабак рос и вырос в прекраснейшую ферму с садами, прудами, фонтанами и бульварообразными лакеями» [С, 2, с. 225]. Образ этот без ошибки можно назвать прототипом Пятигорова («Маска»), к которому у исследователей традиционно сложился повышенный интерес, хотя в его предысторию как-то вникать не принято. Вместе с тем такой тип занимает очень большое место уже в начале творческого пути Чехова. Сошлёмся ещё на один пример.

«Коммерции советник Иван Васильевич Котлов вышел из ресторана «Славянский базар» и поплёлся вдоль Никольской, к Кремлю... «Около ресторана извозчики дороги... — там дешевле». Так рассуждает центральный персонаж в рассказе «Ванька» (1884), в котором даётся почти прямая предыстория упоминавшегося выше коммерции советника Механизмова. Котлову попался тарантас «самого настоящего, типичного» извозчика-ваньки. Как это и бывало в старину, ванька поведал редкому ночному седоку свою сокровенную тайну: «Очень уже он изнеженный, мать и отец не готовили ему несчастную долю». Дед его «тоже баловал». У деда «деньга была припрятана» [С, 2, с. 333]. Однако всё случилось по-иному: «Дядя мой, дедов сын и отцов брат, возьми и выкради у деда деньги. Тыщи две было... Как выкрал, так с той поры и пошло разоренье...» А дядя «снял на большой дороге трахтир и зажил припеваючи... Годов через пять на богатой серпуховской мещанке женился. Тысяч восемь за ней взял... После свадьбы трахтир сгорел. Затем «уехал он в Москву и снял бакалейную лавку... Теперь, говорят, богат стал, и приступу к нему нет. Фамилия его будет Котлов, а по имени и отчеству Иван Васильев... Не слыхали?» [С, 2, с. 335]. Завершается

диалог настойчивым выпрашиванием «заслуженных» чаевых, на что похититель дедушкиного богатства сунул ему всего лишь пятиалтынный.

Ясно, что Чехов идет здесь по пути, проложенному еще в 1870-х годах Н.А. Некрасовым, М.Е. Салтыковым-Щедриным и Г.И. Успенским, которые в «Отчужденных записках» в поэме «Современники», очерках «Стоп» и «Превращение», «Книжка чеков» поведали миру об отнюдь не рыцарских предысториях воротил финансового мира. Однако ступенчатость восхождения «толстых» к всеобщему благоденствию, впервые так мастерски начертанная Гоголем в «Мёртвых душах», конечно же, не забыта Чеховым.

Тема дворянского вырождения и переплетающихся социальных метаморфоз, так широко представленная в «Мёртвых душах», многократно привлекала внимание Чехова, и он, обращаясь к ней, каждый раз воплощал её в новых вариантах: «Цветы запоздалые», «Добродетельный кабатчик», «Осенью», «Драма на охоте» и др.

По манере исполнения названные рассказы заметно делятся на две группы: в «Цветках запоздалых» симпатии автора явно не на стороне «последнего из могикиан» — князя Егорушки, да и читатели в этом бесшабашном прожигателе жизни не видят каких-либо симпатичных черт, которые могли бы хоть немного смягчить общее отрицательное к нему отношение. В рассказах «Добродетельный кабатчик» и «Осенью» открытого авторского осуждения безвольных героев читатель не ощущает. Эти две тенденции затем получают дальнейшее развитие.

В упоминавшемся выше романе «Драма на охоте» граф Карнеев, на глазах у читателя промотавший свое огромное имение и оказавшийся в финале повествования (как и Егорушка) на хлебном и приживалом, обрисован размашисто и вовсе лишён какого-либо авторского сочувствия. В других рассказах критическое отношение к подобным персонажам усиливается, оно иногда принимает формы сатирического обличения. Очень интересен с этой точки зрения рассказ «В приют для неизлечимо больных и престарелых». Здесь перед читателями предстаёт картина чудовищного духовного и физического вырождения бывшего крепостника, который когда-то «ни перед кем шапки не ломал, губернатора Васей звал, преосвященному руку пожимал и графу Егору Григорьевичу наипервейший друг был» [С, 3, с. 91]. Сейчас он «в убожестве» и доживает свой век в душной комнате приюта, внешний вид которой свидетельствует о физической и моральной нечистоплотности её обитателя.

Из произведений второй группы укажем на рассказ «Чужая беда» или еще лучше — на «Пустой случай», сразу же обративший на себя внимание критики, благодаря кристальной честности основного персонажа — князя Сергея Ивановича. Образ этот — тип прогоревшего помещика, «бестолкового», но доброго и честного — был уже тогда характерен для многих рассказов молодого Чехова. Не будет натяжкой предположить, что при создании художественных типов данного ряда писатель следовал за Гоголем, за его безвольным Хлобуевым, героем второго тома «Мёртвых душ». Весь фактический материал рассказов говорит в пользу такого предположения.

За свою четвертьвековую творческую деятельность Чехов обогатил мировую литературу глубочайшим исследованием психологии человека. Во многом этому способствовали яркие социально-психологические характеристики персонажей. Мастерство в создании этих характеристик проявилось уже в первый период его творчества и совершенствовалось от рассказа к рассказу. Здесь Чехов опирался на опыт своих предшественников, в том числе — и в первую очередь — Гоголя.

Библиографический список

1. Громов М.П. *Книга о Чехове*. Москва: Современник, 1989.
2. Каневская М.А. Искажённая цитата как ключ к новому смыслу: Чехов о Гоголе. *Гоголевский сборник*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 1994: 159 — 174.
3. Кубасов А.В. Условное и безусловное в пейзаже А.П. Чехова. *Чеховские чтения в Твери*. Тверь: Издательство ТвГУ, 1999: 104 — 113.
4. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Письма: В 12 т.* Москва: Наука, 1974 — 1983. (Далее все ссылки на сочинения Чехова даны в тексте по этому изданию с указанием серии сочинений — С, номера тома и страницы).
5. Гоголь Н.В. *Полное собрание сочинений и писем: В 23 т.* Москва: Наука, 2003 — 2015. (Далее ссылки на произведения Гоголя даны в тексте по этому изданию с указанием номера тома и страницы).
6. Гончаров И.А. Миллион терзаний: Критический этюд. *Гончаров И.А. Собрание сочинений: В 8 т.* Москва: Художественная литература, 1976. Т. 8.
7. Бердников Г.П. Гоголь и Чехов: к вопросу об исторических судьбах творческого наследия Гоголя. *Вопросы литературы*. 1981; 8: 122 — 131.
8. Смирнова-Чикина Е.С. *Поэма Н.В. Гоголя «Мёртвые души»: Комментарий*. Ленинград: Просвещение, 1984.

References

1. Gromov M.P. *Kniga o Chehove*. Moskva: Sovremennik, 1989.
2. Kanevskaya M.A. Iskazhennaya citata kak klyuch k novomu smyslu: Chehov o Gogole. *Gogolevskij sbornik*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 1994: 159 — 174.
3. Kubasov A.V. Uslovnnoe i bezuslovnnoe v pejzazhe A.P. Chehova. *Chehovskie chteniya v Tveri*. Tver': Izdatel'stvo TvGU, 1999: 104 — 113.
4. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 30 t. Sochineniya: V 18 t. Pis'ma: V 12 t.* Moskva: Nauka, 1974 — 1983. (Dalee vse ssylki na sochineniya Chehova dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem serii sochinenij — S, nomera toma i stranicy).
5. Gogol' N.V. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 23 t.* Moskva: Nauka, 2003 — 2015. (Dalee ssylki na proizvedeniya Gogolya dany v tekste po `etomu izdaniyu s ukazaniem nomera toma i stranicy).
6. Goncharov I.A. Mil'on terzaniy: Kriticheskij `etyud. *Goncharov I.A. Sbranie sochinenij: V 8 t.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1976. T. 8.
7. Berdnikov G.P. Gogol' i Chehov: k voprosu ob istoricheskikh sud'bah tvorcheskogo naslediya Gogolya. *Voprosy literatury*. 1981; 8: 122 — 131.
8. Smirnova-Chikina E.S. *Po`ema N.V. Gogolya «Mertvyje dushi»: Kommentarij*. Leningrad: Prosveshchenie, 1984.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 81'3

Salimi Abdolmaleki Kosar, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign Languages, University of Bojnord (Bojnord, Iran),
E-mail: kossar.salimi84@gmail.com

TIYPAL DIFFICULTIES IN THE IRANIAN STUDENTS' CONTENTIVE STATEMENT FORMATTING IN RUSSIA. The article observes the meaning of a term "an error". One of the main problems in the process of teaching Russian as a foreign language is teaching vocabulary. The task of the work is to demonstrate the most common mistakes that occur in the content design of a speech in Russian among students of Iran. Studying mistakes serves the educational and methodical purposes, gives a basis for creation of a technique of elimination and prevention of errors and drilling the corresponding language skills. The detected errors of the meaning give an example in the light of the reservation of the authorship right in the article. Classification of errors in meanings made by the Iranian students in Russian speech formatting, detected by errors analysis in their written creative works, and also specific difficulties for this contingent have been marked out in the view of the further methodical organization of teaching on their overcoming.

Key words: mistake, error concerning meaning, lexical mistake, interlingual interference, iranizm.

Салими Абдолмалеки Косар, канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков, Боджнордский государственный университет,
город Боджнорд (Иран), E-mail: kossar.salimi84@gmail.com

ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ ОФОРМЛЕНИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье разбирается термин «ошибка». Одной из основных проблем в процессе обучения русскому языку как иностранному является усвоение его словарного запаса. Изучение ошибок служит учебно-методическим целям, даёт основу для создания методики ликвидации и профилактики ошибок и закрепления соответствующих языковых навыков. В статье приведены примеры реально выявленных ошибок содержания с учётом сохранения права авторства. Дана классификация ошибок содержания, совершаемых студентами Ирана при оформлении речи на русском языке, выявленных путём анализа ошибок в их письменных творческих работах, а также выделены конкретные трудности для данного контингента, с целью дальнейшей методической организации обучения по их преодолению.

Ключевые слова: ошибка, ошибка содержания, лексическая ошибка, межъязыковая интерференция, иранизмы.

Русский язык, как результат тесного сотрудничества двух дружественных государств в различных сферах (культуры, образования, экономики, атомной энергетики и др.) является одним из языков, потребность в изучении которого в Иране возрастает день ото дня, что требует высокого профессионального уровня владения им студентами Ирана.

Ошибки, как элемент деятельности человека, появляются в любой его сфере, и как это ни странно, можно сказать, что они являются двигателем дальнейшего процесса обучения. Ошибка в речевом высказывании на иностранном языке, как неотъемлемая часть обучения, находится в области интересов различных наук и к определению её учёные подходят по-разному. Феномену ошибки в иноязычной речи посвящены работы таких видных исследователей, как А.А. Залевская, И.А. Зимняя, З.М. Цветкова, И.Р. Гальперин, У. Вайнрайх, С.Н. Цейтлин, В. Фромкин. На важность и необходимость изучения ошибок указывали в разное время И.А. Бодун де Куртенз, Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев и многие другие. Проблемы, связанные с исследованием ошибок иностранных учащихся в речи на русском языке, весьма актуальны для решения ряда методических задач, способствующих оптимизации преподавания русского языка.

В методике русского языка как иностранного принято считать ошибки важной частью процесса обучения, и расценивать их появление как результат языковых экспериментов. Преподаватель, в свою очередь, должен предостеречь и помочь избавиться от ошибок. Для этого он должен чётко определить причины ошибок, разработать приёмы исправления ошибок, а самое главное научиться их прогнозировать и предупреждать.

Цель данной работы – провести анализ ошибок содержания письменных работ студентов-русистов, так как одной из целей обучения иностранному языку является формирование у учащихся навыков письменно выражать свои мысли, которая переходит в проблему, связанную с неясностью классификации ошибок персоязычных студентов.

Исходя из того, что в преподавании любого иностранного языка всегда остро стояла проблема ошибок, данная проблема не теряет своей актуальности и в настоящее время, являясь при этом основным критерием знаний. Актуальность её заключается в том, что устная и письменная речь их изобилует речевыми ошибками, преодолеть которые крайне сложно. Ошибки встречаются во всех ситуациях общения, и на любом уровне, однако проблема нарушения содержательности, возникающих в процессе коммуникации иранских студентов на данный момент не нашла достаточного отражения в лингвистике.

Ошибка обычно определяется как «неправильность, непреднамеренное отклонение от нормативного, стандартного, правильного, отступление от правил, нарушение требований» [1, с. 15]. В соответствии с определением, данным в «Словаре методических терминов», ошибкой является «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия, учащегося». [2, с. 472]. М.Р. Львов под речевой ошибкой понимает «неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искажённая морфологическая форма» [3, с. 152]. С.Н. Цейтлин называет ошибками любые случаи отклонения от действующих языковых норм [4, с. 3]. Т.А. Ладыженская весь отрицательный языковой материал делит на ошибки и недочёты. «Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка. Недочёт – это нарушение требований правильности речи, нарушение рекоменда-

ций, связанных с понятием хорошей речи, т. е. богатой, точной и выразительной» [5, с. 30].

Анализ методической, лингвистической литературы показывает, что речевая ошибка – это отклонение от нормы литературного языка, а также что в практике обучения русскому языку и развитию речи существует большое количество разнообразных подходов к классификации речевых ошибок. Каждый автор, занимаясь данной проблемой, предлагает свою классификацию или исправляет, корректирует, совершенствует классификации, уже существующие до него.

Для обнаружения ошибки содержания необходим контекст, без него невозможно увидеть ошибку. Контекст может быть минимальным. В нашем распоряжении имелись письменные творческие работы студентов (сочинения, изложения), так как именно эти виды работ оцениваются по двум параметрам: грамотность и содержание. В отличие от ошибок грамотности ошибки содержания – это ошибки не в построении, не в структуре языковой единицы, а в её использовании, чаще всего в употреблении слова. Таким образом, это ошибка функциональная (в употреблении), а не структурная (в образовании).

Анализ письменных работ, с точки зрения содержания, исходя из их частотности и типичности, позволил определить, что данный тип ошибок делится на ошибки лексические и ошибки межъязыковой интерференции.

Лексические ошибки – не те слова и не в том месте – обычная ошибка в спонтанной речи, и она отличается от оговорок. Лексическая ошибка в собственной речи, говорящим не замечается и не исправляется: ему кажется, что в его речи все правильно. Лексические ошибки в ходе анализа творческих работ студентов Ирана нами были разделены на два класса: коммуникативно незначимые и коммуникативно значимые ошибки.

Классическим источником лексических коммуникативно незначимых ошибок является синонимия, т. е. наличие в языке таких пар слов, которые различны по звучанию, но схожи в лексическом содержании. Однако различия в их семантике все же имеются и часто они настолько велики, что употребление одного вместо другого все-таки может исказить смысл всего высказывания. Такие ошибки называются ошибками неразличения оттенков значения синонимов или близких по значению слов.

Например, «В России много мусульманине живут и это мне слишком помогает». Наречие «слишком» (свыше меры) не соответствует цели высказывания. Здесь следовало бы применить наречие «очень» (весьма, усиление): «В России проживает много мусульман и это мне очень поможет».

В предложении «В сроке обучения я потерял отца», «срок» указывает на определённую продолжительность времени. В данном случае, так как идёт указание на определённый период времени, охватывающий законченный процесс действия, правильнее было бы использовать синонимичную ему форму «за период»: «За период обучения я потерял отца».

«В настоящее время хотела бы быть в Медине и видел близко жизнь моего пророка». Нельзя видеть жизнь другого человека «близко». Допускается употребление наречия «с близки», но опять-таки не жизнь пророка, а места, где он проживал.

К наиболее частотным ошибкам относятся ошибки употребление слова в несвойственном ему значении. Например, «Когда я была маленькая мечтала стать летчиком и любила высоту и космос и гулять в небе и увидеть облака

близко, ...». Глагол «гулять» имеет значение «прохаживаться» и потому небо, которое представляет собой «бесконечное, выпретенное пространство, окружающее нашу планету», не предрасполагает к данному виду деятельности. Следовательно, слово «гулять» в сочетании с небом использовано в несвойственном ему значении.

«Моя заветная мечта заключается в том, что быть жив во время царства его светлости Имам (Махди)». Слово «царство» в своём лексическом понимании обозначает либо государство, управляемое царём, либо правление какого-нибудь царя, как действие царствования. Вероятно, пишущий студент хотел сказать «быть свидетелем прихода имама Махди».

В предложении «Но сейчас не получила мою заветную мечту», глагол «получила» используется в несвойственном ему значении. Известно, что мечту невозможно получить, мечту необходимо достичь.

В сочетании «мечтаю о многих деньгах» использовано несоответствующее прилагательное. Деньги не могут быть многими. Скорее всего, студент хотел сказать «большие деньги» в значении «много денег»: «мечтаю о больших деньгах».

Интересным является употребление приставочного глагола «выступить» вместо требуемого «поступить». Например, «После нескольких лет я всегда любила выступить в университете» и «В прошлое я хотела и мечтала выступить в университете». А также использование «приехать» вместо «поехать»: «Я очень люблю продолжать в этом отрасли и мечтаю один день приехать за границу ...», «и в детстве я хотела приехать за рубежом и там жить».

В примерах: «Мечты мои пришли на ветер», «Я об этом всегда задумываю, и всегда у меня есть один результат» также присоединены к глаголам неудачные приставки, которые придают несвойственный смысл всему обороту.

В предложениях: «В отрасли русского языка ...», «Когда я поступила в университет в области русского языка, ...», «Но сегодняшний я всегда мечтаю, у меня была хорошая способность для изучения», сами по себе слова «область», «отрасль» и «способность» ошибки не содержат, они лишь неудачно употреблены, не «вписываются» в контекст, не сочетаются по смыслу со своим ближайшим окружением.

Следующей наиболее типичной ошибкой данного типа является неоправданная подмена лица и рода, от которого ведётся повествование.

Например, в следующем предложении, повествование сначала идёт от первого, затем от третьего лица «Во-вторых мне надо отметить что создать свою семью очень важно для меня потому что ... и пока не жениться на ней невозможно познать его». Сначала повествование ведётся от первого лица «мне надо отметить», потом идёт переход к третьему лицу «не жениться».

Обратимся к следующей, обнаруженной нами, ошибке, где происходит явное смешение рода повествователя на уровне текста: «В детстве всегда думала о будущей специальности и хотела стать Полицией». «... Много старался, но не удачи и сейчас изучаю русский язык». Сказуемое «думала» и «хотела стать» обозначает действие, совершаемое лицом женского пола, а глагол «старался» показывает, что действие совершается лицом мужского рода. В следующих примерах «В сроке обучения я потерял отца, я очень любила его», «В настоящее время хотела бы быть в Медине и видел близко жизнь моего пророка», также сочетание глаголов «потерял» – «любила» и «хотела» – «видел» указывают на смешение рода повествователя.

При проверке письменных работ было обнаружено несколько ошибок лексической неполноты, когда в предложении проявляется недостаток слов. Многие слова русского языка не могут быть использованы сами по себе, без дополнительного слова. Например, «Но можно сказать, что самая лучшая мечта для каждой мусульманской является удовлетворение богом». В данном контексте нельзя употребить прилагательное «мусульманской» без определяемого слова или без пояснения, к примеру «девушки», «женщины» и т.д. Однако, согласно контексту, можно употребить «мусульманки».

В предложении «У меня заветная мечта это успеха в жизни, жить с своими родителями», контекст требует глагола «добиться».

Во фразе «Я вижу многих женщин, которые работают и у них большие денег, но не имеют спокойствия» ошибка схожа по аналогии с ошибкой вышеприведённого примера. В данном случае контекст требует следующую форму: «... и у них есть /имеют/ большие деньги/они обладают большими деньгами/, но не имеют спокойствия».

Следующим типом коммуникативно-незначимых ошибок лексического характера являются ошибки, связанные с повторением слов. Приведём примеры: «... но сейчас я жду результат конкурса и потом работать где-то, и накопить деньги и планировать для будущности и мне предстоит блестящая будущность», «... хотела стать химиком. Очень люблю химию много читала книги по химии. Я уже люблю химию».

В русском языке существует множество устойчивых словосочетаний (фразеологизмов, штампов, клише). Такие словосочетания представляют собой единое целое и их нельзя искажать, заменяя, добавляя или убирая из них слова. Разрушение образной структуры устойчивых словосочетаний случается в неудачно организованном контексте. Например, во фразе: «Во-вторых мне надо отметить что создать свою семью очень важно для меня ...» неудачно оформлено клише «надо отметить», за которым в русском языке закреплена форма «сле-

дует отметить», или же стараясь сохранить право на авторство, допустимо применение словосочетания «хочется отметить».

Ошибка, допущенная учащимся при употреблении устойчивого словосочетания в предложении: «Я хочу из бога они здоровый» свидетельствует о том, что данный вид ошибок заключается во всякого рода нарушениях состава и формы устойчивых словосочетаний, крылатых выражений, фразеологизмов и т.д. В русском литературном языке за следующим типом высказывания закреплена следующая форма: «Я прошу Бога ...» или же «Я молю Бога ...».

В предложении: «Итак, надо следует, что выбор лучшей мечты невозможно» ошибка допущена при употреблении канцеляризма «надо следует». Используя в предложении вводное слово «итак», которое здесь служит для связи мысли, автор, несомненно, желает подвести итог высказыванию, которое является следствием-выводом из предшествующего ему контекста. Таким образом, фраза должна звучать так: «Итак, из этого следует ...», или же – на крайний случай – «Итак, отсюда следует ...». Ошибки данного характера являются ошибками искажения устойчивых сочетаний.

Коммуникативно значимые ошибки заключаются в употреблении непонятных для читателя слов. Суть этой ошибки в том, что в тексте используются слова и выражения, непонятные или малопонятные читателю.

Приведём пример данного типа ошибок: «Я мечтаю о жизни в небе». Для реципиента, не при каких условиях, не реально адекватное понимание данной фразы. Непонятно, о каких путешествиях именно мечтает пишущий студент в предложении «Моя заветная мечта является путешествиями на другом мире».

Встречаются коммуникативно значимые ошибки, которые связаны с употреблением существующей в языке лексической единицы, но в таком контексте, где её сочетание с другими словами лишает высказывание смысла. Например, «Мечтатели, по моему, сильные люди и отступают от цели, поэтому я пожелаю что-то я хочу и я получить».

Фраза «Каждый человек имеет собственные мечты, что во всей жизни старается для них» у подготовленного реципиента не займёт много времени для понимания смысла высказывания, которое заключается в том, что человек всю жизнь старается достичь своей мечты. Однако неподготовленный реципиент не смог бы подобрать правильный вариант интерпретации высказывания, и успешная коммуникация становится невозможной. Следовательно, данная ошибка также коммуникативно значима. Ошибка в предложении «хорошая женщина имеет что понимает меня и в суровых днях помогает мне» схожа по своему характеру с вышеприведённым примером.

Дальнейшая коммуникация также будет невозможна или затруднена при употреблении фразы: «Жизнь составляется со свободой».

Нижеприведённые примеры характеризуются полной невозможностью коммуникации, так как представляют собой беспорядочное использование слов: «если я была маленький дочь. Я любила у меня была одна большая игрушка у меня была очень игрушка но я ходила большая я не знаю почему, но я знаю я ходила...», «... мы когда Бог творим нам, он находил мои сердца и разные мечты и каждый человек тоже разные», «После двух верховного мечта я старалась быть хорошей студенткой для преподавателей, и я хочу с вами молит мне».

Следующую группу ошибок содержания – иранизмы – мы относим к типу ошибок содержания межязыковой интерференции. Иранизмами, мы посчитали целесообразно назвать те ошибки, которые обусловлены невольным перенесением отдельных явлений родного персидского языка в изучаемый иностранный – русский язык. Известно, что для каждого из нас родной язык с детских лет является основой нашего мышления и средством общения с другими людьми. Поэтому естественно, что учащиеся допускают такие ошибки. В данном случае мы можем наблюдать иранизмы, являющиеся следствием языковой интерференции при переводе с родного языка на изучаемый язык. В нашем случае такие ошибки встречаются чаще всего при оформлении различных форм сказуемого. Среди словосочетаний, не свойственных русскому, но обычных для персидского языка, следует выделить следующие выражения, часто используемые студентами:

«В детстве я любила стать полицей» глагол «любила» необходимо заменить на «мечтала»: «В детстве я мечтала ...».

«После нескольких лет всегда любила выступить в университете ...» необходимо «любила» заменить на «мечтала» или «хотела».

Ошибки данного типа встречаются почти во всех исследуемых нами письменных работах: «... очень люблю найти место моё», «Я любила быть учительница», «Он любит стать космонавтом» и т.д.

Данный тип ошибок является результатом влияния родного, персидского языка, где глагол «دوست داشتم» [dust dashtan] одинаково употребляется как в значении «любить», так и в значении «желать», «хотеть». Например, 1) «В детстве я любила стать полицей» – *man az kudaki dust dashtah polis shavam*. 2) «... я люблю стать хорошим переводчиком» – *man dust darom dar motarjeme khubi basham* и т.д.

Среди словосочетаний, не свойственных русскому, но обычных для иранского языка, следует выделить следующие обороты: «... и поэтому у меня надо быть хорошую работу», «и мне не было повезло», «... я буду стать переводчиком». Данное явление также происходит из-за несоответствия русских и иранских аналогов.

Нами были также обнаружены ошибки, связанные с нарушением порядка слов в предложении. В предложении «Мне кажется, большое счастье является здоровьем». Здесь, с одной стороны, мешает миф о свободном порядке слов

в русском языке, с другой – трудности с выделением темы-ремы в предложении, что и является решающим в русском языке. Следующий подтип ошибки заключается в построении предложения со всеми элементами в правильной форме, но в несоответствующей позиции. Например, «У меня есть семья хорошая». Если мы переведем данную фразу на родной язык пишущего, то есть на персидский язык, то получаем: «من خانواده ی خوبی دارم» [ман ханевадех хуби дарам]. Здесь наглядно демонстрируется характерный для персидского синтаксиса твердый порядок слов с фиксированным местом прилагательного после существительного.

Проведенный анализ письменных работ позволил выявить частотные языковые ошибки содержания, причины возникновения которых носят комплексный характер. Это, с одной стороны, влияние родного языка на изучаемый, с другой – расхождения в семантических значениях слов русского и родного персидского языков, недостаточная сформированность речевых и языковых навыков.

Наиболее частотные и типичные ошибки возникают в разветвленных языковых явлениях, часто не имеющих прямых аналогов в персидском языке.

Результаты анализа, проведенного в системном порядке, показали, что ошибки содержательного характера, совершаемые студентами Ирана могут быть представлены двумя видами: ошибки лексические, которые мы подразделили на категории коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых, и языковой интерференции – иранизмы. Работа по выявлению ошибок содержания в письменной речи учащихся направлена на возможность прогнозирования появления ошибок данного характера в письменной и устной речи, осознания их причины, а также разработки рациональной системы и оптимальных форм подачи материала, нахождения действенных приемов предупреждения и устранения ошибок.

Библиографический список

1. Латышев Л.К. *Технология перевода: учебное пособие для студ. лингв. вузов и фак.* Под ред. Л.К. Латышева. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2008.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (1999). *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
3. Львов М.Р. *Речь младших школьников и пути её развития*. Москва: Просвещение, 1975.
4. Цейтлин С.Н. *Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей*. Москва: Просвещение, 1982.
5. Ладыженская Т.А. *Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя*. Москва: Просвещение, 1991.
6. Захраи С.Х., Сиями Х. Типичность лексических ошибок межъязыковой интерференции на русском языке у студентов Ирана. *Приволжский научный вестник*. 2016; 2 (54): 133 – 138.

References

1. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda: uchebnoe posobie dlya stud. lingv. vuzov i fak.* Pod red. L.K. Latysheva. 4-e izd., ster. Moskva: Akademiya, 2008.
2. Azimov 'E.G., Schukin A.N. (1999). *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
3. L'vov M.R. *Rech' mladshih shkol'nikov i puti ee razvitiya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
4. Cejltin S.N. *Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie: posobie dlya uchitelej*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
5. Ladyzhenskaya T.A. *Metodika razvitiya rechi na urokah russkogo yazyka: kn. dlya uchitya*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
6. Zahrai S.H., Siyami H. Tipichnost' leksicheskikh oshibok mezh' yazykovoy interferencii na russkom yazyke u studentov Irana. *Privolzhskij nauchnyj vestnik*. 2016; 2 (54): 133 – 138.

Статья поступила в редакцию 22.04.19

УДК 81

Agadzhanian S.A., Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: medicalenglish17@mail.ru

THE USE OF SPECIAL TERMS IN THE PATIENT'S SPEECH IN THE ENGLISH-LANGUAGE MEDICAL CONSULTATIONS. The article studies characteristics of the use of terms in the speech of patients. The topicality of the study is attributable, firstly, to the growing interest in the problems of medical communication and, secondly, insufficient knowledge of the specificity of patients' speech. Authentic dialogues between doctors and patients (native English speakers) are used as the research material. In general, cases of proper use of medical terms by patients can be singled out, although these cases are rare and are explained, presumably, by the high level of education of these patients. Much more often improper use of terms can be observed, in particular, a distortion of their semantic meaning, the omission of one or more words in terminological phrases, and phonetic distortion. The cases of replacing special terminology with non-terminological phrases, as well as the use of various non-verbal means are even more common. By and large, it can be assumed that the trend towards an increase in the incidence of use of special medical terms will become more and more stable as the degree of medicalization of the population grows due to the development of mass media and popular science literature.

Key words: doctor – patient communication, special terms, lay terms, terminologization, determinologization.

С.А. Агаджанян, канд. филол. наук, преп. факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова, каф. английского языка для естественных факультетов, г. Москва, E-mail: medicalenglish17@mail.ru

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕРМИНЫ В РЕЧИ ПАЦИЕНТА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ КОНСУЛЬТАЦИЯХ

Статья посвящена особенностям употребления терминов в речи пациентов. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, возрастающим интересом к проблемам медицинского общения и, во-вторых, недостаточной изученностью специфики речи пациентов. В качестве материала исследования были использованы аутентичные диалоги между врачами и пациентами, носителями английского языка. В целом, можно выделить случаи правильного употребления медицинских терминов пациентами, однако эти случаи встречаются редко и объясняются, предположительно, высоким уровнем образования данных пациентов. Намного чаще наблюдается неправильное использования терминов, в частности, искажение их семантического значения, опущение одного или нескольких слов в терминологических словосочетаниях, фонетическое искажение. Ещё более распространены случаи замены специальной терминологии на нетерминологические словосочетания, а также использование различных невербальных средств. В целом, можно предположить, что тенденция к увеличению частоты использования специальных медицинских терминов будет становиться всё более устойчивой по мере того, как растёт степень медицинской просвещённости населения благодаря средствам массовой информации и научно-популярной литературе.

Ключевые слова: коммуникация «врач – пациент», специальные термины, общеупотребительные термины, терминологизация, детерминологизация.

In the recent decades, attention to the problems of medical communication has increased significantly. This is due to factors such as the high availability of medical services, the improvement of treatment methods, and the growing awareness of people about various aspects of medicine due to the development of the mass media. Medicine is a field of knowledge that constantly comes into contact with everyday life, its concepts spread very quickly in a non-professional environment. With increasing interest in the features of medical consultation, it became obvious that a correct diagnosis and medications prescribed in accordance with it do not guarantee a full recovery. The level of trust between the medical specialist and the patient has been recognized as one of the main determining factors of compliance, that is, the patient's voluntary readiness to comply with the prescriptions. Moreover, it became obvious that to under-

stand the rules of medical consultations, it is not enough to take into account only their psychological component. An important role is also played by the search for the most appropriate language means for any given situation for establishing contact as well as for the correct transmission of important data.

Several factors at a time determine the relevance of studying the features of medical terms in the speech of patients. First, in the recent decades, one can observe a gradual decline of the so-called paternalistic counseling model, in which the authority of the doctor was recognized as primary and unquestionable. This can be explained by the fact that the modern patient is more educated, informed, has a larger choice in medical services and specialists providing them. Secondly, linguists have been able to collect a lot of data about the characteristics of the language that medical specialists

use in doctor-patient communication. At the same time, it is worth mentioning that many features of patient's speech remain unexplored. Thus, in a number of works we can find a comparative analysis of medical terms from different languages [1; 2], specific features of English texts on medical subjects [3; 4], characteristics of the terminology of various fields of medicine [5; 6; 7; 8; 9; 10]. Some studies [11; 12] are devoted to the sociolinguistic analysis of English medical texts.

At the same time, a very limited number of researchers concentrate on the details of the language used by patients during medical consultations. So, in her doctoral dissertation V.V. Zhura [13] considers the dialogues of doctors and patients in both English and Russian languages through communicative approach, highlights a number of communicative characteristics typical of oral medical speech, but the focus is only on those strategies that the doctor uses. M.I. Barsukova [14] in her study also placed particular emphasis on the study of the ways of the doctor's behavior when communicating with the patient. S.I. Madzhayeva [15] in her scientific work singled out a special section in which the speech features of doctors were examined in the consultations in Russian.

In general, the study of this topic is also hindered by various obstacles in the selection of linguistic material: for ethical reasons, the dialogues between doctors and patients are confidential, and all the participants of the communication should give their consent to make the recording possible.

As for the foreign scientists who have studied doctor – patient communication, they in their works mostly refer to the specific features of interaction between an English speaking doctor and representatives of other countries and cultures [16; 17], to the situations that may cause difficulties in establishing contact between speakers [16], gender characteristics of the language of medicine [18; 19], etc. The manuals aimed at native English speakers contain a lot of information on psychological strategies and language tools that a doctor should employ, but very few facts are presented about the language used by patients. The main focus is precisely on the figure of the physician as a person who provides guidelines and instructions. In general, a large number of gaps and questions remain in the description of the features of the "patient part" of medical consultations.

To analyze the characteristics of the terminology used by English-speaking patients in the process of medical consultation, authentic English-language dialogues between doctors and patients were collected and presented in the form of scripts with a total of about 2000 printed pages. Among them, there were consultations carried out by physicians, gastroenterologists, nephrologists, cardiologists: a total of about 60 doctors and 60 patients. Most of the dialogues were recorded over the last 10-15 years. The materials were provided mainly by general practitioners living in the United States of America.

Recently, the role of the patient in the treatment as a whole and during the consultation in particular has risen significantly. Nevertheless, there are still linguistic stereotypes associated with the features of the patient's speech. A strong proof of the existence of such stereotypes is the division of the language of medicine into two categories: the "language of doctors", which includes special terminology, and the "language of patients", where, according to the existing stereotypes, only common analogs of special terms can be found. Such differentiation can be found in a number of textbooks written both for native English speakers and for those medical professionals for whom English is not native. However, taking into account such natural and constant linguistic processes as permanent interpenetration and mixing of special and non-special layers of vocabulary, the assumption that patients' terminology is simplified as much as possible and its lexical composition is homogeneous does not correspond to the reality. It also been proved through the analysis of the collected linguistic material.

In addition, currently there are quite a lot of contradictory data and judgements about the level of medical education of patients. On the one hand, the medical sphere and various information related to it has long ceased to be closed to non-specialists with the emergence of popular science medical literature, radio and television programs on medical topics, etc. On the other hand, theoretical works of foreign researchers often report a low level of medical literacy.

It seems that in the context of the existence of such conflicting points of view and data, it makes sense to describe specific trends singled out on the basis of a study of patients' replicas. In the course of the analysis, it became possible to classify both the cases of the use of medical terms and a number of ways to replace special terms with lay terms and phrases on the part of patients.

During the consultation, patients use far less medical terms than doctors. The analysis showed that the special terms in the speech of doctors and patients are only about 15% of all the medical terms found in dialogues. It is also important to note that the quantitative distribution of special terms in the speech of various patients is uneven: in the speech of a limited number of patients almost all cases of the use of medical terminology are found, whereas other patients are more likely to resort to different ways of replacing terminological units. There errors in the use of terms are quite frequent: patients distort them either phonetically or semantically. All these data allowed us to propose the following classification of the use of medical terms in patient's speech:

1) Proper use of special terminology

The use of the term is proper, firstly, when it is pronounced correctly (since the scripts are based on audio recordings, the words that are mispronounced are specially marked), secondly, when they are used correctly in context (preserving the lexical

meaning, with the correct lexical and grammatical collocations). The following excerpt demonstrates proper use of terminology on the part of the patient:

(1) – ...several changes of blood in a 3 and 4 hours period..., from what I've read, I understand there is some damage to the red corpuscles. My platelets and red corpuscles really aren't ... the way they should be anyway...

– Were you having trouble with your blood count since the surgery?

– Yes...First and only, so far, was two Sundays ago...no, last Sunday. I, uh, had my first case of peritonitis...I've gone through literature and looked at things about kidneys and stuff...

In the patient's speech a proper and free use of such medical terms as *red corpuscles*, *platelets*, *peritonitis* can be observed. This case seems interesting not only because of correct presentation of speech, rich in terms, on the part of the patient, but also because of the demonstration of correct perception, understanding of terminology. So, the patient in his last remark in response to a question from a doctor, where the latter used the term *blood count*, shows an understanding of both the term and the question as a whole. In this passage, the proper use of medical terms can be attributed to a noticeable influence of an extra-linguistic factor, such as the high level of education and general knowledge of the patient (*from what I read, I have gone through the literature*).

2) Improper use of special terminology

The cases when the patient uses medical terms incorrectly can be found much more frequently. Depending on the nature of these inaccuracies, we can suggest the following classification of the misuse of medical terms by patients:

a) Distortion of the semantic meaning of special terms.

Most often, in various contexts, patients confuse medical terms that are similar in meaning, refer to the same disease or area of medicine:

(2) – Is it [Turner's syndrome] hereditary?

– No...What do you mean by hereditary?

– From birth.

– Then yes.

In the example given above, the patient asks whether Turner syndrome (a chromosomal disease that is accompanied by abnormalities in physical development, short stature, sexual infantilism) is congenital, using the term *hereditary*. The doctor asks a follow-up question to find out if the patient understands the term. Thus, the patient is replacing the term *congenital* with the term *hereditary* which is similar in the meaning.

b) Omission of one or several words in terminological phrases

For example, quite often the term *blood pressure* is reduced to *pressure*, the term *exercise tolerance test* to *exercise test*.

c) Phonetic distortion of medical terms by patients.

It is well known that most of the medical terms have a Greek or Latin origin, as well as a structure that is difficult to memorize and pronounce. In this regard, patients often distort the terms from a phonetic point of view, thereby showing a lack of knowledge of the terminology of various medical terminological systems:

(3) – When I was 30, I had that...[paienefrits]

– Pyelonephritis?

This excerpt suggests that the patient has already heard the term *pyelonephritis*, but pronounces it incorrectly, partially reducing it. The resulting nonce word is phonetically similar to the original term, which allows the doctor to guess what the patient has in mind and thus avoid misunderstanding.

In all the examples discussed above, patients showed various degrees of proficiency in medical terminology. The results of the analysis confirm that in medical communication in most cases patients try to avoid the use of special terms either because of not being sure in their meaning or because of not knowing them. The replacement of medical terms with lay words or expressions are very common in this regard.

The following examples illustrate the above mentioned phenomenon:

(4) – When I was 33, I spent 3 weeks in the hospital because I had...water in the lungs...

– Ah, edema.

(5) – Your grandparents, probably they had some history of cancer, coronary heart disease...

– My grandfather, he died of high pressure, brain problem...I don't know how to say that...

– A stroke?

– Yes, yes.

In the first dialogue, the patient uses a non-terminological phrase *water in the lungs* instead of the term *edema*. Interestingly, this phrase is transformed into a term in the speech of the doctor. Thus, it can be concluded that in some cases, the doctor's speech is characterized not only by the tendency to use special terms with their further explication through commonly used words, but also by "translating" the patient's simplified speech into the terminological language of medicine. Perhaps these two opposing tendencies of terminologization and determinologization in the doctor's speech are aimed at, on the one hand, making the information as comprehensible to the patient as possible, but on the other hand, maintaining their own professional authority.

The first dialogue illustrates the simultaneous use of distorted terms by the patient: the patient describes not the disease itself, but its symptom with the help of the phrase *high pressure*, while distorting it (the correct term is *high blood pressure*). In the second example, since the patient does not know the term *stroke*, he uses the phrase *brain problem* in his speech, which, in fact, is a hyperonym for a number of

terms. However, this information is sufficient for the doctor to name the disease that the patient had in mind.

Another common way to replace special terms in the speech of patients is to use a variety of non-verbal means.

It is worth mentioning that this method is used by patients mainly to replace unfamiliar terms that name parts of the body and organs that can be indicated without resorting to words. Thus, in the example below, the patient could not recall the term *gall bladder* – the organ on which he underwent surgery. As a result, he gestures to the place where this organ is located:

(6) – Any operations in the past?

– Yes, yes, I had some stones in....here (indicating the area under the ribs).

– *Gall bladder?*

– Yes, yes.

The doctor has the opportunity to guess what the patient is referring to by the location of the organ, as well as by the indicated symptom – the presence of calculi in it.

Thus, despite the fact that the patient's speech is mostly characterized by the phenomenon of determinologization, in doctor– patient communication we can observe both the correct use of medical terms, their replacement with lay words, and various cases their unsuccessful use. It can be assumed that the attempts of the patients to use medical terminology will consolidate over time in connection with the medicalization of the society that takes place due to the influence of mass media and popular science literature.

Библиографический список

1. Оганесян М.В. *Сопоставительно-переводческий анализ английской и русской медицинской терминологии по генетике*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
2. Хайдарова Д.А. *Особенности медицинской терминологии в таджикском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Душанбе, 2007.
3. Галкина С.Ф. Медицинская карта амбулаторного больного: графико-пространственный параметр. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; Т. 1, № 4 (64): 115 – 119.
4. Маргания Э.В. *Особенности функционально-прагматической адаптации терминологических единиц в научно-популярных текстах медицинского содержания*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Белгород, 2011.
5. Величко О.В. *Англо-французские заимствования в русской медицинской терминологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Астрахань, 2010.
6. Гушина Л.Н. *Сравнительно-сопоставительный анализ медицинских терминов в области онкологии в русском и английском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
7. Калмазова Н.А. *Специфика медицинских отонимических терминов в английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 2002.
8. Кириллова Т.С. *Термин и терминология в языке медицины (на материале русской и английской дермато-венерологической терминологии)*: монография. Астрахань: Издательство Астраханской гос. мед. акад., 2013.
9. Кожанова Е.А. *Лингвистические особенности терминологии нетрадиционной медицины английского языка: на материале фитотерапии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
10. Мишланова С.Л. *Термин в медицинском дискурсе: образование, функционирование, развитие*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2003.
11. Маленова Е.Д. *Наивная картина мира и ее отражение в английской медицинской терминологии в социолингвистическом освещении*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2006.
12. Полякова С.В. *Метафорическое моделирование в русском и американском медицинском дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пермь, 2011.
13. Жура В.В. *Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2008.
14. Барсукова М.И. *Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2007.
15. Маджаева С.И. *Медицинские терминотемы: становление, развитие, функционирование*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2012.
16. Ferguson W.J., Candib L.M. Culture, language, and the doctor – patient relationship. *Family Medicine*. 2002; No. 34 (5): 353 – 361.
17. Laveist T.A., Nuru-Jeter A. Is doctor-patient race concordance associated with greater satisfaction with care? *Journal of Health and Social Behaviour*. 2002; Vol.43 (3): 296 – 306.
18. Meeuwesen L., Bensing J., Atie van den Brink-Muinen Communicating fatigue in general practice and the role of gender. *Patient Education and Counseling*. 2002; 48, No. 3: 233 – 242.
19. Roter D.L. Why physician gender matter in shaping the physician – patient relationship. *Journal of Women's Health*. 1998; No. 7(9): 1093 – 1097.

References

1. Oganessian M.V. *Sopostavitel'no-perevodcheskij analiz anglijskoj i russkoj medicinskoj terminologii po genetike*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
2. Hajdarova D.A. *Osobennosti medicinskoj terminologii v tadzhikskom i anglijskom yazykah*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Dushanbe, 2007.
3. Galkina S.F. Medicinskaya karta ambulatornogo bol'nogo: grafiko-prostranstvennyj parametr. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; T. 1, № 4 (64): 115 – 119.
4. Marganiya E.V. *Osobennosti funkcional'no-pragmaticheskoy adaptacii terminologicheskikh edinic v nauchno-populyarnykh tekstah medicinskogo soderzhaniya*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Belgorod, 2011.
5. Velichko O.V. *Anglo-francuzskie zaimstvovaniya v russkoj medicinskoj terminologii*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Astrahan', 2010.
6. Gushina L.N. *Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz medicinskih terminov v oblasti onkologii v russkom i anglijskom yazyke*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
7. Kalmazova N.A. *Specifika medicinskih ottonimicheskikh terminov v anglijskom yazyke*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2002.
8. Kirillova T.S. *Termin i terminologiya v yazyke mediciny (na materiale russkoj i anglijskoj dermato-venerologicheskoy terminologii)*: monografiya. Astrahan': Izdatel'stvo Astrahanskoy gos. med. akad., 2013.
9. Kozhanova E.A. *Lingvisticheskie osobennosti terminologii netradicijnoj mediciny anglijskogo yazyka: na materiale fitoterapii*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
10. Mishlanova S.L. *Termin v medicinskom diskurse: obrazovanie, funkcionirovanie, razvitie*. Dissertacija ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
11. Malenova E.D. *Naivnaya kartina mira i ee otrazhenie v anglijskoj medicinskoj terminologii v sociolingvisticheskom osveschenii*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2006.
12. Polyakova S.V. *Metaforicheskoe modelirovanie v russkom i amerikanskom medicinskom diskurse*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 2011.
13. Zhura V.V. *Diskursivnaya kompetenciya vracha v ustnom medicinskom obschenii*. Dissertacija ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
14. Barsukova M.I. *Medicinskij diskurs: strategii i taktiki rechevogo povedeniya vracha*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2007.
15. Madzhaeva S.I. *Medicinskie terminosistemy: stanovlenie, razvitie, funkcionirovanie*. Dissertacija ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2012.
16. Ferguson W.J., Candib L.M. Culture, language, and the doctor – patient relationship. *Family Medicine*. 2002; No. 34 (5): 353 – 361.
17. Laveist T.A., Nuru-Jeter A. Is doctor-patient race concordance associated with greater satisfaction with care? *Journal of Health and Social Behaviour*. 2002; Vol.43 (3): 296 – 306.
18. Meeuwesen L., Bensing J., Atie van den Brink-Muinen Communicating fatigue in general practice and the role of gender. *Patient Education and Counseling*. 2002; 48, No. 3: 233 – 242.
19. Roter D.L. Why physician gender matter in shaping the physician – patient relationship. *Journal of Women's Health*. 1998; No. 7(9): 1093 – 1097.

Статья поступила в редакцию 31.05.19

УДК 81.42

Androsova F.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: afs.77@mail.ru

PROXEMICS IN THE CULTURE OF YAKUTS: A SPATIAL ORGANIZATION OF COMMUNICATION (based on the Yakut fiction film). The article examines features of spatial organization of communication in the culture of the Yakuts on the material of fiction film. Proxemic features of the Yakut national residential complex are formed in accordance with the requirements of the intra-family unit. The author comes to the conclusion that in the Yakut film of E. Novikov "The Lord Eagle" (Tojon kyyl, 2018), it is possible to distinguish the dwelling zones which are traditional for Yakut culture, structured according to polar categories like southern/northern, male/female, sacral/profane, right/left, clean/unclean. The eagle, being a sacred animal in the beliefs of the Yakuts, occupies positions that are semantically related to the top/south: the top of the old larch, the roof of the dwelling next to the chimney, the sacred locus 'ketegeriin' near the western wall inside the living room.

Key words: proxemics, spatial language, semiotics, Yakut traditional dwelling, The Lord Eagle.

Ф.С. Андросова, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет г. Якутск, E-mail: afs.77@mail.ru

ПРОКСЕМИКА В КУЛЬТУРЕ ЯКУТОВ: ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОГО ИГРОВОГО КИНО)

В статье исследуются особенности пространственной организации общения в культуре якутов на материале игрового кино. Проксемические особенности якутского национального жилого комплекса формируются в соответствии с требованиями внутрисемейного устройства. Автор приходит к выводу, что в фильме якутского режиссера Э. Новикова «Тойон кыыл» (2018 г.) можно выделить традиционные для культуры якутов зоны жилища, которые структурируются исходя из полярных категорий, как южное/северное, мужское/женское, сакральное/профанное, правое/левое, чистое/нечистое. Орёл, будучи сакральным животным в верованиях якутов, занимает положения, семантически связанные с верхом/югом: макушка старой лиственницы, крыша жилища рядом с дымоходом, сакральный локус 'кэтэбэриин' у западной стены внутри жилого помещения.

Ключевые слова: проксемика, язык пространства, семиотика, якутское традиционное жилище, тойон кыыл.

В современной лингвистике одним из приоритетных направлений исследования является описание специфики невербальных средств коммуникации. Проксемика, или язык пространства (англ. Proxemics, Spatial language), – это научное направление, которое изучает пространственные условия общения, один из видов невербальной коммуникации. Как отмечает Г.Г. Молчанова, в широком значении проксемика является наукой «о том, как пространство формирует судьбу и менталитет тех, кто его населяет» [1, с. 57].

Пространственная организация общения, как и пространственная модель действительности, которая является свидетельством традиций, образа жизни, играет немаловажную роль в культуре определённого народа. Они отражают мировоззренческие взгляды, присущие этносу. Проксемические стереотипы являются характеристикой этнического габитуса современных народов [2].

Целью данной статьи является выявление особенностей пространственной организации общения в культуре якутов на материале игрового кино. В качестве материала исследования была отобрана картина якутского режиссера Эдуарда Новикова «Тойон кыыл» (2018). Фильм является обладателем многих наград: Приз за лучший фильм – «Золотой Георгий», приз международной ассоциации кинокритиков (ФИПРЕССИ), диплом Федерации кино клубов России по результатам рейтингового голосования – 40-й МКФ (Москва, 2018); Приз «Лучший режиссер» на I-м кинофестивале «Хрустальный источник», Эссен-туй (2018); Специальный приз «За художественный вклад» на 42-м Монреальском Международном кинофестивале, Канада (2018); Гран-при Байкальского международного кинофестиваля «Человек и природа» имени В. Г. Распутина, Иркутск (2018); Гран-при Мирового Азиатского кинофестиваля / Asian World Film Festival в Лос Анджелесе, США (2018). Кинокартина рассказывает о двух стариках, скромно живущих в якутской глуши в 30-е годы прошлого столетия. В начале зимы к ним приходит орёл, которого они не смеют прогнать.

В анализируемой картине представлено традиционное жилище якутов, которое объединяет под одной крышей жилое помещение и хотон (хлев для скота). Проксемические особенности якутского национального жилого комплекса формируются в соответствии с требованиями внутрисемейного устройства. При этом необходимо отметить, что пространственная организация имеет как горизонтальное, так и вертикальное измерения.

Горизонтальное членение жилищного пространства нашло своё отражение в делении по четырем направлениям света. Так, восточная и южная стороны соотносятся с правой мужской половиной с положительной валентностью, а западная и северная – с отрицательной левой женской половиной. Мужская сторона белая, солнечная, а женская – чёрная, теневая [3; 4]. Вообще такая система оппозиций невербального общения характерна для многих тюркских народов. Южно-сибирские тюрки также соотносили структуру жилища с мирозданием, которое делилось, как и пространство юрты, на мужскую южную и женскую северную стороны, при этом «юг трактуется как „верх“, а север как „низ“, мужская сторона дома „считалась верхней, женская – нижней“» [5, с. 124].

Как было отмечено выше, главные персонажи кинокартины живут в глухой тайге: старик Микииппэр промышляет охотой и рыбалкой, старуха Оппуос занимается хозяйством. Следовательно, Оппуос больше времени проводит на «чёрной», «северной» (женской) стороне жилища. Балаган стариков соответствует традициям устройства якутского жилища: жилое помещение располагается на южной стороне, хотон – на северной, вход в жилище находится с восточной стороны. Жилое помещение чуть выше хлева для скотин. Следует отметить, что восток 'илин' имеет особое значение в культуре якутов, которое связано с культом восходящего солнца [5; 6]. Ориентация на восток выражает идею желаемой связи с добрыми небесными божествами, т. к. «все боги, опекуны и дарители благ живут на востоке» [7, с. 648]. Впервые орёл появляется в картине с восточной стороны, что, несомненно, может трактоваться как хороший знак (благая весть). На восточной стороне от жилища кормят старики орла.

Напротив, запад 'арбаа' как сторона, где садится солнце, соотносится с мотивом смерти. В якутском языке существует такое выражение: *Оппуос арбаалаата* (букв. 'моя жизнь приближается к западному горизонту'). Именно на западной стороне (за своим жилищем) старик Микииппэр забивает скот, подготавливая к долгой и суровой зиме.

Примечательно, что значения направлений света внутри жилища и снаружи будут отличаться. Обязательным для проксемного общения всех культур явля-

ется выделение какой-то части пространства как маркированной, сакральной. У якутов сакральным местом в балагане считается локус 'кэтэбэриин' у западной стены, противоположной к входу [3]. Человек, сидящий у западной стены, называется лицом к входу, т. е. востоку, направления света, где восходит солнце. И, наоборот, издревле «маленькие» люди всегда сидели возле входа в жилище, лицом к западной стороне.

Интересно, что сходное семантическое значение имеет в казахской культуре понятие 'төр', которое находится в глубине юрты, также напротив входа, где сидит старейшина или вышестоящий по статусу человек [5, 8]. Следовательно, в культуре тюрков человек, занимающий почётное место у западной стены, обращён лицом на восток, т. е. в сторону восхода солнца. Как было отмечено, восточная сторона имеет положительную коннотацию. Лицом к входной двери (к солнцу) сидит за столом хозяин дома Микииппэр. Именно в этой части жилища помещались семейные реликвии, культовые предметы. Так, в кинокартине старуха Оппуос размещает в локусе 'кэтэбэриин' свою икону, которую достаёт в трудные моменты, когда помощь извне (всевышнего) становится необходимой. Но периодически прячет эту икону от чужих глаз. Действия фильма происходят в 1930-е годы, когда в России, в том числе и в Якутии, меняется политика государства относительно религии.

Несколько иной расклад рассадки за столом наблюдаем, когда приходят гости: шаман, приглашённый для изгнания орла, и юные комсомольцы, которые принесли указы Советской власти. В этом случае хозяйка дома усаживает гостей с южной стороны (вдоль южной стены), сама принимая северную сторону жилища. Тем самым, хозяйка показывает уважение своим гостям.

Перейдём к семантике вертикальной структуры жилища. В вертикальном направлении выделяются следующие элементы жилища: опорные столбы, очаг/камелек, крыша, двери/порог [4]. В мифопоэтическом сознании якутов огонь (камелек) выступает медиатором между мирами средним и верхним. Человек, вошедший в жилище, первым делом обращает внимание на символический центр пространства – камелек [9]. Именно через огонь в камельке передают просьбы божествам верхнего мира. К высшим силам *Айыы* обращаются Микииппэр и приглашённый для камлания шаман, когда старики понимают, что не в силах сами прогнать незваного гостя.

Как в горизонтальном, так и вертикальном отношении обязательным в жилом пространстве является наличие пограничных предметов, которые осуществляли связь с внешним миром. К ним относятся окно, дымоход, дверь (порог) [4].

Особая семантическая нагрузка в пространстве дома приходится на верхнюю зону, отождествляющуюся с небесной сферой. Когда наступают сильные морозы, старик Микииппэр обнаруживает, что орёл проводит ночь возле трубы дымохода. Очевидно, чтобы не замёрзнуть. Дымоход (светодымовое отверстие) является пограничным объектом, осуществляющим связь с внешним миром в вертикальном направлении. Более того, в Алтайском героическом эпосе «Алтайские богатыри» есть упоминания о двух соколах, охраняющих юрту богатыря и также сидящих у дымохода:

«(...) Дымоход юрты охраняющих,

Двух серых сокола он имел. (...)». [10, с. 13].

Образ орла в мифологии и поэтике якутов ассоциируется с началом весны. Орёл, как первая птица, прилетающая с юга, с первым клекотом которого отпадает рог мифологического Быка Холода, олицетворяет начало нового года – летнего [5, с. 11]. Следовательно, по вертикали орёл соотносится с верхом, югом. Появившись впервые на экране фильма, орёл садится на верхушку старой лиственницы (*тэңкэ тийит*). Лиственница считается шаманским деревом, и является символом связи между мирами: ветви её упираются в верхний мир, а корнями дерево уходит в нижний мир.

Локус 'порог' представляет границу своего/чужого миров в любом жилом пространстве. Следует отметить, что порог (как и все пограничные объекты) имеет двойную направленность: он обращён к внутреннему миру (своему), но, с другой стороны, – к внешнему, чужому. Очень ярко этот момент показан в кинокартине: Оппуос заходя в жилище дрова, оставляет открытой входную дверь. В этот момент на пороге появляется Тойон кыыл, и какое-то время стоит на самом пороге (на границе миров), не осмеливаясь войти. Войдя в жилище, птица занимает место рядом с иконой в почетном локусе 'кэтэбэриин'. Тем самым, мы понимаем, что отныне Тойон кыыл становится «своим» для стари-

ков. Будучи птицей почитаемой, он, несомненно, занимает самое сакральное место в жилище.

Мир вокруг для якута полон различных примет и знаков. Он воспринимает и истолковывает эти знамения в соответствии с культурной традицией и собственным миропониманием. Старик не просто почитал орла, но и боялся: «к хищным птицам (*тыһырахтаах кыыл*) вообще якуты относятся с некоторой боязнью, с почтением. По отношению к орлу это чувство у них переходит в религиозное уважение» [11, с. 5]. В «Словаре якутского языка» Э.К. Пекарского приводятся следующие толкования слова «хотой»: «орел» = «*тойон кыыл*», «*тойон булуур*», «*көтөр тойоно*» [12, с. 2707]. Именно так – *Тойон кыыл* (Господин-птица) называют чаще всего орла в культуре якутов. Несомненно, культ орла универсален. Это

один из самых древних символов. О почитании орла якутами писал В.М. Ионов: в верованиях якутов орёл занимал видную роль: «Прежде всего, орел – *таһара*, т.е. дух-покровитель» [11, с. 2].

Таким образом, в контексте проксемики общения в фильме «Тойон кыыл» можно выделить традиционные для культуры якутов зоны жилища, которые структурируются исходя из полярных категорий, как южное/северное, мужское/женское, сакральное/профанное, правое/левое, чистое/нечистое. Орёл, будучи сакральным животным в верованиях якутов, занимает положения, которые семантически связаны с верхом/югом: макушка старой лиственницы, крыша жилища рядом с дымоходом, сакральный локус «*кэтэбэриин*» у западной стены внутри жилого помещения.

Библиографический список

1. Молчанова Г.Г. Проксемика как фактор национального самосознания. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013; 3: 57 – 72.
2. Хадикова А.Х. Проксемика в этнической культуре осетин. Структурно-типологические характеристики внутреннего пространства традиционного жилища. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2: 615.
3. Габышева Л.Л. *Фольклорный текст: семиотические механизмы устной памяти*. Новосибирск: Наука, 2009.
4. Данилова Н.К. *Якутское традиционное жилище: пространственные и ритуальные измерения*. Автореферат диссертации кандидата исторических наук. Томск, 2010.
5. Габышева Л.Л. *Слово в контексте мифопоэтической картины мира (на материале языка и культуры якутов)*. Москва: РГГУ, 2003.
6. Ионов С.А. Термины определения стран света в якутском языке. *Северо-Восточный гуманитарный вестник. Филологические науки*. 2017; 2 (19): 82 – 86.
7. Серошевский В.Л. *Якуты. Опыт этнографического исследования*. 2-е изд. Москва, 1993.
8. Оналбаева А.Т., Жанузакова К.Т. Коммуникативные и национально-культурные функции невербальных единиц казахского языка. *Филологические науки*. 2015; 1: 1049 – 4053.
9. Данилова Н.К. Жилище в системе традиционного мировосприятия народа Саха. *Филология и человек*. 2008; 3: 42 – 51.
10. *Алтай баатырлар (Алтайские богатыри). Алтайский героический эпос*. Т. II. Под ред. М.А. Демчиновой. Горно-Алтайск: БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова», 2018.
11. Ионов В.М. *Орёл по воззрениям якутов*. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1913.
12. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*. Ленинград: Издание Академии наук СССР, 1927; Вып. 10 (та-туор).

References

1. Molchanova G.G. Proksemika kak faktor nacional'nogo samosoznaniya. *Vestnik Moskovskogo universitetata. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2013; 3: 57 – 72.
2. Hadikova A.H. Proksemika v `etnicheskoy kul'ture osetin. Strukturno-tipologicheskie harakteristiki vnutrennego prostranstva tradicionnogo zhilisha. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2: 615.
3. Gabysheva L.L. *Fol'klorny tekst: semioticheskie mehanizmy ustnoy pamyati*. Novosibirsk: Nauka, 2009.
4. Danilova N.K. *Yakutskoe traditsionnoe zhilische: prostranstvennye i ritual'nye izmereniya*. Avtoreferat dissertatsii kandidata istoricheskikh nauk. Tomsk, 2010.
5. Gabysheva L.L. *Slovo v kontekste mifopo`eticheskoy kartiny mira (na materiale yazyka i kul'tury yakutov)*. Moskva: RGGU, 2003.
6. Ivanov S.A. Terminy opredeleniya stran sveta v yakutskom yazyke. *Severo-Vostochnyy gumanitarnyy vestnik. Filologicheskie nauki*. 2017; 2 (19): 82 – 86.
7. Seroshevskiy V.L. *Yakuty. Opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. 2-e izd. Moskva, 1993.
8. Onalbaeva A.T., Zhanuzakova K.T. Kommunikativnye i nacional'no-kul'turnye funktsii neverbal'nykh edinic kazahskogo yazyka. *Filologicheskie nauki*. 2015; 1: 1049 – 4053.
9. Danilova N.K. Zhilische v sisteme traditsionnogo mirovospriyatiya naroda Saha. *Filologiya i chelovek*. 2008; 3: 42 – 51.
10. *Altaj baatylar (Altajskie bogatyrj). Altajskij geroicheskij `epos*. T. II. Pod red. M.A. Demchinovoj. Gorno-Altajsk: BNU RA «NII altaistiki im. S.S. Surazakova», 2018.
11. Ionov V.M. *Orel po vozreniyam yakutov*. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii Nauk, 1913.
12. Pekar'skij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*. Leningrad: Izdanie Akademii nauk SSSR, 1927; Vyp. 10 (ta-tuor).

Статья поступила в редакцию 31.05.19

УДК 811

Barsukova M.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: bars.mi@mail.ru

Sheshneva I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: irina0806@mail.ru

Ramazanov A.Ya., senior teacher, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: anitaramazanov@yandex.ru

RISKINESS OF DOCTOR-PATIENT INTERACTION: COMMUNICATIVE ASPECT. The authors focus on the communicative behavior of a doctor and professional risks that arise in the process of communication. It is established that adherence to linguistic and communicative norms is a factor in preventing the riskiness of communication. The study identified speech tactics of communication between the doctor and the patient, which can prevent possible occupational risks. The conducted research allowed making conclusions about the need to increase communicative competence in order to minimize communication barriers and communication failures and reduce the riskiness of the doctor's speech behavior.

Key words: communicative competence, doctor's speech behavior, riskiness of speech behavior.

М.И. Барсукова, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: bars.mi@mail.ru

И.В. Шешнева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: irina0806@mail.ru

А.Я. Рамзанов, ст. преп. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: anitaramazanov@yandex.ru

РИСКОГЕННОСТЬ ОБЩЕНИЯ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

В центре внимания авторов – коммуникативное поведение врача и возникающие в процессе общения профессиональные риски. Материал исследования позволил прийти к выводу о необходимости повышения коммуникативной компетентности с целью минимизации барьеров общения и коммуникативных неудач и снижения рискогенности речевого поведения врача. Доказывается, что следование языковым и коммуникативным нормам – фактор предупреждения рискогенности общения. В ходе исследования выявлены речевые тактики общения врача и пациента, способные предупредить возможные профессиональные риски.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, речевое поведение врача, рискогенность речевого поведения.

Институциональное взаимодействие участников медицинского дискурса является условием оказания эффективной медицинской помощи [1; 2]. Профессиональная подготовка врача, современный уровень обеспечения медикаментами, технические возможности лечебного учреждения, использование новейших методик диагностики и лечения – обязательные условия оказания качественной медицинской помощи. Однако не вызывает сомнения тот факт, что коммуникативная компетентность врача и его адекватное речевое поведение остаются не менее важными факторами достижения профессионального успеха [3]. Современная система здравоохранения характеризуется высокой степенью рискогенности, причины которой обусловлены не только спецификой сферы услуг, но и особенностями устной речи [4; 5].

В задачи нашего исследования входит изучение речевого поведения врачей с точки зрения следования или «неследования» общепринятым языковым нормам. Материалом исследования послужили диктофонные и рукописные записи речи врачей разных специальностей с пациентами в поликлинических отделениях городских больниц г. Саратова. Общий объём расшифрованных записей составляет 32 часа.

Известно, что высокий уровень языковой личности врача способствует выздоровлению пациента, поскольку развитые коммуникативные навыки специалиста во многом формируют у больного жизнеутверждающие установки [5]. Визит к врачу зачастую сопровождается неготовностью пациента рассказывать о своих ощущениях, страхом неизвестности, боязнью возможной боли. Во многом успешной коммуникации способствует правильно выстроенное начало разговора, оптимально выбранная комбинация тактик знакомства, установления контакта, поддержания доброжелательных отношений [6]. Нередко врачу с первых секунд общения становится понятно, что начало продуктивного разговора невозможно, нужно направить свои речевые усилия на формирование готовности пациента к подчас нелегкому конструктивному диалогу. В связи с этим врачу важно сформировать у пациента уверенность в безболезненном ходе лечения и его положительном результате.

Подобные ситуации требуют от врача дополнительных речевых усилий для установления контакта с пациентом и для создания позитивного настроя на ход лечения: давайте помогу, не переживайте / мы обязательно сможем Вам помочь, больно не будет / не бойтесь, аккуратно сейчас всё сделаем / не волнуйтесь / садитесь поудобнее. Общей задаче начала разговора служит Вы-общение, невербальное сопровождение речевых тактик и правильная и необходимая жестикация.

В наших материалах зафиксировано регулярное использование врачами разного профиля тактики формирования хода мыслей пациента: нужно обязательно лечиться – лечиться нужно постоянно – желательно лечиться только у специалиста, которому Вы доверяете, который знает о Ваших проблемах. Обеспечение максимально возможной помощи пациенту вести полноценную и качественную жизнь – проявление коммуникативного успеха – возможно при реализации данной тактики и в диагностирующей, и в рекомендуемой стратегиях. Можно предположить, что употребление названной тактики в той или иной стратегии выбирают врачи в зависимости от своего профиля. Так, в речи врачей-травматологов такая тактика зафиксирована только при реализации диагностирующей стратегии, а в речи врачей-стоматологов – только при реализации лечебной стратегии. Врачи других специальностей (терапевты, оториноларингологи, гинекологи, мануальные терапевты) используют тактику формирования хода мыслей при реализации и диагностирующей, и рекомендуемой стратегий. Использование подобной тактики в ходе реализации лечебной стратегии в речи врачей различного профиля зафиксировано не было.

Коммуникативно оправданным представляется использование тактики объяснения: пациенту важно знать, что и как врач планирует делать. Это помогает снять страх неизвестности. Отметим, что подобную тактику используют также специалисты, работающие в сфере обслуживания, – парикмахеры, мастера маникюра и педикюра, массажисты и визажисты – где взаимоотношения в системе человек-человек подчинены цели движения к результату в максимально комфортных условиях. Отдельного разговора заслуживают и способы её реализации. Исследованный материал доказывает, что использование тактики объяснения, её реализация в форме мы-совместное не только создаёт благоприятную атмосферу сотрудничества, но и способно минимизировать или исключить возникающие риски общения. (Вр.: Сюда поближе / Не бойтесь, мы только немножко поцарапаем зеркальцем / посмотрим на общее состояние / Вот такой щёткой почистим / Если не очистится, то более абразивной).

В сочетании с тактикой объяснения в определённых ситуациях характерно использование тактики убеждения, для реализации которой характерны фразы в модальности долженствования: к своему здоровью надо относиться серьёзно, но прежде всего вы должны помочь сами себе. Проявление некой требовательности точного выполнения рекомендаций и формирование осознания пациентом важности назначений выражается в тактике убеждения и – реже – в тактике угрозы. Врач использует мы-общение в значении мы-совместное, но ответственность возлагает на пациента, заручаясь его поддержкой и обеспечивая тем самым гарантию соблюдения необходимых рекомендаций: мы сделаем для Вас всё, что в наших силах, но без вас нам не справиться. Врач может не соглашаться на полумеры, настаивая на полном соблюдении своих предписаний: лишь комплекс

тактических шагов позволит врачу рассчитывать на полное выполнение необходимых для достижения успеха лечения мер.

Заметим, что реализация названных тактик может не носить жёстко выраженного характера: «Можно покапать трехпроцентную перекись, а то пойдёте купаться / можно глухой из душа выйти». Способы выражения, на наш взгляд, во многом зависят не только от речевых особенностей врача и его лингвистических предпочтений, но и от психофизических, эмоциональных, социальных характеристик пациента, учитывать которые врач обязан, чтобы исключить вероятные риски коммуникативного поведения. Дружелюбная тональность общения, особый деликатный характер беседы, оправданное использование спектра эвфемистических средств – залог успешной коммуникации [7]. Этой же цели служит уместная шутка, способная не только снять напряжение, но и создать долговременные доброжелательные отношения. В исследованном материале зафиксированы подобные речевые ходы, завершающиеся фразой врача, вызывающей улыбку пациента, в конце разговора при завершении диагностирующей и рекомендуемой стратегий:

Вр.: А на работе высота есть?

П.: Да нет. Второй этаж – не высота, я думаю.

Вр.: Ну вот. А говорите высоты боитесь (оба улыбаются, врач делает запись в карточке и протягивает её пациентке).

Такое завершение начатого разговора оставляет пациента в уверенности положительного результата обращения к врачу и в состоянии психологического комфорта. Этой же цели служит уместно употреблённый комплимент:

Вр.: здесь / (внимательно смотрит, поддерживая щеку рукой и инструментом) так/угу/так / очень красивый зубик получился / красавчик просто.

Заметим, что комплимент вкупе с мы-совместное (Давайте посмотрим, что у нас), дискурсивами (угу, так) и рядом экстралингвистических и невербальных средств способствуют снятию напряжения, создают уверенность в правильности проведённого этапа лечения.

Напротив, неготовность врача к созданию позитивного климата общения, его нежелание вселить в пациента уверенность в правильно выбранной тактике лечения приводят не только к возникновению риска общения, но и могут создать конфликтную ситуацию.

Рассмотрим фрагмент диалога первичного осмотра врача-стоматолога с пациентом. Врач – женщина 35 лет, пациент – девушка 22 лет – обратилась с жалобой на скол зуба.

Вр.: после осмотра полости рта молча выбирает инструменты.

П.: Что с зубом? / Что Вы собираетесь делать?

Вр.: Я не знаю, что я буду делать / Сейчас вскроем, посмотрим.

П.: Сколько времени это займет? Я работаю и учусь ещё.

Вр.: Будешь ходить ко мне столько, сколько потребуется / За один день мы здесь не управимся / (работает с зубом в течение некоторого времени молча, затем отодвигается от пациентки) Я не могу попасть в канал / вставай, пойдём на консультацию к хирургу.

П.: Отдайте мне мои снимки, я пойду к другому врачу (делает попытку встать с кресла)

Вр.: Сядьте. Я вам хоть временную пломбу поставлю.

П.: Я к Вам в кресло больше не сяду (вставая).

В приведённом диалоге отчётливо прослеживается авторитарная модель общения с пациентом, нежелание (или неспособность?) врача создать атмосферу доверия и продуктивного общения. Отсутствие тактики объяснения (врач не объяснил ни какова картина заболевания, ни что будет делать), смещение ты- и вы- форм общения (будешь ходить – единственное число, сядьте – множественное) усиливают негативную реакцию пациента и, как следствие, приводят к конфликту, разрешение которого осталось «за кадром», но предположить варианты его исхода несложно. Из впечатлений от посещения врача: «Она мне вообще ничего не объяснила, не сказала, что будет делать. Нас даже в колледже учили, что надо поговорить с пациентом, объяснить ему ход манипуляций и цели всех действий». Распоряжение в категоричной форме, грубое требование, оформленное в побудительное по цели и восклицательное по интонации предложение, смысловое ядро которого – императивная форма глагола (вставай), создаёт дополнительный риск.

Многие врачи активно используют слова с уменьшительным значением, подчиняясь языковой привычке и не заботясь об уместности их использования. Подобное стилистическое предпочтение не создаст, вероятно, серьёзных рисков общения, однако и не достигнет той цели, которую ставит перед собой врач. Употребление суффикса -очк, например, в словах салфеточка и щёточка (см. примеры выше) оправдано, смысловая нагрузка этих слов соотносена с общим замыслом реплики врача. А если врач, обращаясь к взрослому мужчине крупного телосложения, говорит: «Спиночкой ко мне», то у пациента скорее всего сложится впечатление, что врач хоть и пытается проявить вежливость и быть более приятным в общении, но по существу оказывается формально вежливым, не способным найти индивидуальный стиль общения, соответствующий ситуации.

Соблюдение этических норм общения – показатель высокого уровня коммуникативной компетентности. Любое нарушение норм приводит к неизбежно возникающим рискам [8], преодолению последствий которых врачу придётся посвятить часть своих речевых усилий. Использование тактик объяснения, убеждения, формирования хода мыслей помогут врачу минимизировать рискогенность

общения. Эвфемизмы (сейчас мы об этом пока говорить не будем, и потом, когда мы увидим всё в динамике, мы вернемся к этому вопросу), перифразы (я не думаю, что вы на ночь много всего съедаете, в тёмное время суток), литоты (не в полном порядке, не много раз), находящиеся в арсенале врача высокой речевой культуры, – достойные средства реализации названных тактик.

К коммуникативным рискам приводят и объективные экстралингвистические причины: недостаточная чёткость произношения, не соответствующие ситуации или особенностям пациента темп или громкость речи. Напротив, учёт

психофизиологического состояния пациента в экстралингвистическом аспекте, проговаривание особенно важных или трудных для понимания слов (Ти-ре-о-и-ди. Вам ставили такой диагноз?) демонстрирует уважение к пациенту и служит средством гармонизации общения.

Таким образом, коммуникативные риски обусловлены спецификой общения врача с пациентом и имеют различные причины. Пути преодоления видятся в области совершенствования коммуникативной компетентности врача, его способности решать актуальные задачи общения языковыми средствами.

Библиографический список

1. Клоктунова Н.А., Барсукова М.И., Ремпель Е.А., Шешнева И.В., Рамазанова А.Я. Формирование коммуникативных навыков врача в процессе обучения в медицинском вузе. *Гуманитарные науки и образование*. 2018; 3: 50 – 56.
2. Кочеткова Т.В., Барсукова М.И., Ремпель Е.А. Рамазанова А.Я. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача. *Мир культуры, науки, образования*. 2018; 3 (30).
3. Барсукова М.И., Кочеткова Т.В. Способы поддержания вежливых отношений в системе профессионального общения «врач – пациент». *Медицинский дискурс. Вопросы теории и практики*. Тверь: Изд. центр Твер. гос. мед. акад., 2016: 7 – 8.
4. Сиротинина О.Б. *Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски*. Саратов. Изд-во Саратов. ун-та, 2013.
5. Кормилицына М.А. Типы коммуникативных рисков. *Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в её преодолении*. Под ред. О.Б. Сиротининой и М.А. Кормилицыной. Саратов. Изд-во Саратов. ун-та, 2016.
6. Виноградова Е.В. Эмпатия как коммуникативная врачебная компетенция. *Медицинский дискурс. Вопросы теории и практики*. Тверь: Изд. центр Твер. гос. мед. акад., 2018: 13 – 20.
7. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)*. Москва: Языки русской культуры, 1996: 384 – 408.
8. Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. Причины коммуникативных рисков. *Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в её преодолении*. Под ред. О.Б. Сиротининой и М.А. Кормилицыной. Саратов. Изд-во Саратов. ун-та, 2016: 12 – 18.

References

1. Kloktunova N.A., Barsukova M.I., Rempel' E.A., Sheshneva I.V., Ramazanova A.Ya. Formirovaniye kommunikativnykh navykov vracha v processe obucheniya v medicinskom vuze. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2018; 3: 50 – 56.
2. Kochetkova T.V., Barsukova M.I., Rempel' E.A. Ramazanova A.Ya. Medicinskij diskurs: specifika professional'noj kommunikacii vracha. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya*. 2018; 3 (30).
3. Barsukova M.I., Kochetkova T.V. Sposoby podderzhaniya vezhlivlykh otnoshenij v sisteme professional'nogo obscheniya «vrach – pacient». *Medicinskij diskurs. Voprosy teorii i praktiki*. Tver': Izd. centr Tver. gos. med. akad., 2016: 7 – 8.
4. Sirotinina O.B. *Russkij yazyk: sistema, uzus i sozdavaemye imi riski*. Saratov. Izd-vo Sarat. un-ta, 2013.
5. Kormilitsyna M.A. Tipy kommunikativnykh riskov. *Riskogennost' sovremennoj kommunikacii i rol' kommunikativnoj kompetentnosti v ee preodolenii*. Pod red. O.B. Sirotininoj i M.A. Kormilitsynoj. Saratov. Izd-vo Sarat. un-ta, 2016.
6. Vinogradova E.V. 'Empatiya kak kommunikativnaya vrachebnaya kompetenciya. *Medicinskij diskurs. Voprosy teorii i praktiki*. Tver': Izd. centr Tver. gos. med. akad., 2018: 13 – 20.
7. Krysin L.P. 'Evfemizmy v sovremennoj russkoj rechi. *Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985 – 1995)*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996: 384 – 408.
8. Kormilitsyna M.A., Sirotinina O.B. Prichiny kommunikativnykh riskov. *Riskogennost' sovremennoj kommunikacii i rol' kommunikativnoj kompetentnosti v ee preodolenii*. Pod red. O.B. Sirotininoj i M.A. Kormilitsynoj. Saratov. Izd-vo Sarat. un-ta, 2016: 12 – 18.

Статья поступила в редакцию 28.05.19

УДК 811.161.1

Grigorieva P.V., postgraduate, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosow (Moscow, Russia), E-mail: paulines@yandex.ru

BLENDING AS A TYPE OF UNUSUAL DERIVATION: TO CLARIFY THE CONCEPT. The research analyzes different types of non-usual addition of words in playing word formation and identifies that the most popular and productive type of them is blending; which, in turn, is analyzed by the word-formation and semantic points of view. Playing derivatives formed by blending are analyzed from the point of view of their etymology. On this basis, standing out one of the subspecies of blending, named graphixation. In this article is made an attempt to structure methods of word formation of playing derivatives-blends, and taking a conclusion about the impossibility of such due because of the prevalence of the playing component in blends above formal derivation criteria. As a result of this analysis, in this article gives the author's definition of "blending".

Key words: language play, playing derivation, playing derivative, blending, graphixation.

П.В. Григорьева, аспирант филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова г. Москва, E-mail: paulines@yandex.ru

БЛЕНДИНГ КАК ТИП НЕУЗУАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ: К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ

В статье проводится анализ различных типов не узуального сложения слов в игровом словообразовании и выявляется самый популярный и продуктивный из них – блендинг; который, в свою очередь, подвергается анализу со словообразовательной и семантической точек зрения. Образованные с помощью блендинга игровые дериваты анализируются с точки зрения их этимологии. На этом основании выделяется один из подвидов блендинга – графикация. В статье предпринимается попытка структуризации способов образования игровых дериватов-блендов, в результате чего делается вывод о невозможности таковой по причине превалирования игровой составляющей в блендах над формальными словообразовательными критериями. По итогам этого анализа в статье даётся авторское определение понятия «блендинг».

Ключевые слова: языковая игра, игровая деривация, игровой дериват, блендинг, графикация.

О понятиях блендинг, бленд

Исследование игровых дериватов современного русского языка – одно из новых научных направлений. Его возникновение было обусловлено появлением целого пласта неологической лексики, привнесённого в русский язык явлениями и реалиями, характеризовавшими 80-е – 90-е годы XX века и начало XXI века в России. «Язык, который существует в меняющемся мире и не меняется сам, перестаёт выполнять свою функцию» [1, с. 19].

Под игровой деривацией, вслед за Е.А. Земской, мы понимаем такую функцию, которая «выполняет и номинативную роль (игровое слово непременно именует что-либо), но в ней присутствует особое намерение говорящего – поиграть

с формой речи, причём эта игра может быть и безобидной шуткой, и острой насмешкой, и злой иронией, и едким сарказмом» [2, с. 186]. Таким образом, «игровая деривация представляет собой многоплановое явление: различными могут быть факторы, продуцирующие образование игровых неологизмов, механизмы их образования и задействованные языковые средства. Являясь одним из основных видов языковой игры, игровая деривация объединяет достаточно разнородные явления, часть которых даже не может быть однозначно отнесена к словообразовательной сфере» [3, с. 59].

В результате словообразовательного анализа группы игровых дериватов удалось выяснить то, что, пожалуй, самым продуктивным механизмом образо-

вания таких слов явился блендинг, который «лежит в основе таких различных явлений, как речевые ошибки и языковая игра» [4, с. 726].

История возникновения и развития блендинга

Блендинг-игры со словами появились в русском языке задолго до конца XX века (*заходерзости, розенбард, каламбурильщик*). Но все ранние дериваты-бленды базировались только на комическом эффекте и представляли собой оценку уже имеющегося денотата.

Активное изучение блендов началось в конце XX века, когда под влиянием метаязыковой ситуации в России возникли бленды, отвечающие вызовам нового времени. «Именно в этот период данный способ словообразования переходит из разряда второстепенных в категорию основных, о чём свидетельствует большое количество регулярно появляющихся блендов» [5, с. 290].

Бленды конца XX – начала XXI века несут в себе уже не только комизм или вообще какую-либо оценку неизменного денотата, но преследуют и другие цели: конкретизировать денотат, поименовать новые реалии, привлечь внимание «внутренней рекламой», т. е. словом с положительной коннотацией, являющимся одним из слов-стимулов бленда.

Истоки комизма блендов

«Сочетания, или бленды (blends), являются результатом конфликта аналогий, когда говорящий следует двум моделям одновременно» [4, с. 723]. Так, например, шуточное название должности официального представителя МИД РФ Марии Захаровой *МИДСестра* недвусмысленно показывает понимание М.В. Захаровой своей роли.

Игровые дериваты-бленды родственны конструкциям, соединяющим несколько фразеологизмов, типа «Тянуть резину за хвост» (Тянуть резину + Тянуть кота за хвост). Такие случаи игры с фразеологизмами наглядно демонстрируют слияние двух речевых моделей, имеющее место и при создании блендов: фабрика «Сладовянка» (сладости + славянка); *Фармацвет*: (фармацевт + цвет). Однако необходимо понимать, что бленды являются намеренным словотворчеством, а изменение устоявшихся групп слов, чаще всего, – речевой ошибкой.

Способы словообразования, встречающиеся в блендинге.

Способ образования игровых дериватов при помощи соединения частей слов не по правилам русского словообразования может именоваться не только блендингом. В научном дискурсе можно найти и другие его определения, такие, как слияние, стяжение, телескопия, вставочное словообразование, blending, и др.

Термины слияние и стяжение близки по значению. Термин слияние встречаем у Е.А. Земской в значении «использование в качестве базы для слова словосочетания или предложения», т. е. группы синтаксически связанных слов. Так образовано, например, прилагательное *умалишённый*.

Стяжение, в отличие от «слияния», может объединить два синтаксически не связанных слова с выпадением и возможным наложением букв или звуков на границе слова, так, что при этом начальная и конечная часть полученной лексической единицы представлена начальной и конечным фрагментами исходных мотивирующих слов. Так образовано мужское имя *Вилич*, составленное из начала имени и конца фамилии Владимира Ильича Ленина.

Термин «телескопия» описывает соединение слов «таким образом, что у новообразования оказываются общими для обоих источников, как бы слившиеся в одно, целые звуки, морфемы, слоги» [6, с. 57]. Типичным примером таких лексических единиц является слово *сетегोलик* – сетевой + алкоголь.

«Под «вставочным словообразованием» ... понимаем разрыв исходной основы и включение в этот разрыв второй исходной основы, например: в рекламном тексте «*ПроСОЧИсь в лето!*» [7]. Глагол *проСОЧИсь* является игровым дериватом-блендом по причине того, что в данном случае корень слова-образца, глагола 'сочиться' (-сок/-соч-) заменён на омонимичный корень похожего по звучанию топонима. Причём глагольный аффикс -и- при игровой деривации превратился в часть корня, т. к. название города Сочи является несклоняемым существительным. Наличие второго слова-стимула у этого глагола подсказывают прописные кириллические буквы внутри него, то есть графическая фиксация одного из слов-стимулов. Таким образом, перед нами не просто бленд, а одна из его разновидностей – графикаст.

Графикаст – это бленд, содержащий внутри строчные кириллические буквы или такие некириллические элементы, как цифры, символы или латиница. То есть, графикация – это такой «способ образования слов, при котором в качестве словообразовательного оператора выступают графические и орфографические средства (графические выделения, знаки препинания и т.п.)» [8, с. 76]. Так образованы дериваты, называющие гель для лечения травм *СинякOFF*, название телепередачи *По-love-инки*, воздействие заболевания грибок на ногти *ПораЖЖЖие* (грибок). Иногда именно использование строчных букв внутри слова указывает на то, что слово образовано при помощи блендинга. Так, при устном произнесении названия собачьего приюта *повоДог* фонетически омонимично узуальной лексеме поводок [пъвадок].

Однако все эти способы образования сложных слов специфичны и узконаправленны, и наиболее общим и широкозахватным термином для всех вышеперечисленных способов словообразования является термин «блендинг».

Степень изученности блендинга

Подробный анализ блендинга как способа словообразования в русском языке принадлежит О.А. Хрущёвой:

«1) компонентами бленда являются единицы разных морфологических уровней – квазиморфемы и морфемы, а в сложном слове – только морфемы;

2) образование блендов из двух или более узуальных слов характеризуется «морфонологической особенностью соединения компонентов на стыке – усечением, наложением и вставками морфов» [9, с. 95].

В результате бленд получает структуру слова-стимула, т. е. одного из узуальных слов, участвовавших в его образовании.

«3) членимость и семантическая прозрачность бленда менее выражены по сравнению со сложным словом» [там же].

В целом, характеристика словообразования и семантики русскоязычных блендов, представленная О.А. Хрущёвой, подробно и логична. Однако второй тезис о морфонологических особенностях на стыке узуальных слов, породивших бленд, нуждается в уточнении. Анализируя бленд *Молоколбасыр* нетрудно заметить, что все три узуальных слова (*молоко, колбаса и сыр*) в составе бленда присутствуют полностью. Однако это слово является блендом, а не обычным сложным словом, так как его членение на морфемы не представляется возможным.

Если же говорить о семантической характеристике блендов, то, как пишет Н.А. Шейфель, основное различие между блендингом и аббревиацией заключается в том, что аббревиатура представляет собой слово-заместитель широкоупотребительного словосочетания, тогда как бленд представляет собой «самостоятельное слово со всем комплексом входящих в него значений» [5, с. 293].

Итак, можно предложить следующее определение блендинга как словообразовательного явления.

Блендинг – это механизм языковой игры, комический эффект которого основан на переосмыслении словообразовательной структуры и/или графической оболочки соединяемых лексических единиц, при котором могут быть использованы различные способы незуального словообразования.

Словообразовательный анализ блендов и графикастов

Словообразовательный анализ блендов с формальной точки зрения затруднён, т. к. все бленды являются результатом сознательного языкового словотворчества, целью которого является не соблюдение тех или иных норм словообразования, а получение необходимого игрового эффекта.

Так, например, в слове *творобушки*, состоящем из слов-стимулов *творог* и *воробушек*, в качестве элемента слова *творог* могут быть выделены «т» или «творог». Во втором случае можно говорить о галлологии – стяжении одинаковых элементов на словообразовательной границе.

Возможно говорить о двух способах образования, доступных и для блендинга, и для графикации, и об одном, возможном только для графикации.

1. Бленды и графикасты, базирующиеся на паронимическом сближении двух основ.

Такова большая часть блендов и графикастов. В качестве примера можно привести бленды *дермантин* (образован от узуального слова «дермантин») и *Котогвардейский* бульвар (в Санкт-Петербурге ежегодно 8 июня, в день Санкт-Петербургских кошек, Конногвардейский бульвар переименовывают в *Котогвардейский*). А графикаст *повоДог* (название собачьего приюта в Сочи) – результат выделения в узуальной лексеме «поводок» англоязычного названия собак (Dog).

2. Бленды и графикасты, базирующиеся на паронимическом сближении трёх основ.

Так название фестиваля бород *БороДень* омонимично разговорной форме названия бороды, но при этом, благодаря графической фиксации прописной буквы Д, определяются два других слова-стимула: *борода* и *день*.

Аналогичным способом образовано название бургера *Яйцебургер*. В качестве фонетического образца были выбраны слова-стимулы гамбургер или чизбургер. Помимо них возможно определить два других слова-стимула, участвующих в формировании семантики бленда: яйцо и бургер.

3. Графикасты, содержащие латиницу. Данный тип графикастов, как и все графикасты, может быть опознан только в письменном виде.

СинякOFF (англ. OFF – прочь, долой), *skittles-трянка* (ср. *ветрянка*), *CoffeПей* – во всех этих словах элемент, написанный латиницей, заключает в себе одно из слов-стимулов на чужеродном русскому языку алфавите.

Семантический анализ блендов и графикастов

Игровые дериваты, образованные при помощи блендинга и графикации, служат для:

1. **Наделения новых реалий выпуклыми чертами:** *чебутель* (чебурек + пельмень), *чебулица* (чебурек + пицца).

2. **Создания русских фонетических аналогов английских терминов, в частности, компьютерных:** *аутлюк* (почтовая программа Microsoft Outlook), *видновоз* (операционная система Windows). Прослеживается желание приблизить иноязычное слово к русскому произношению, для чего в качестве одной из производящих основ были взяты соответственно слова, имеющиеся в русском узуе.

3. **Оценки чего-л. или кого-л.** Противники возвращения Крыма в состав России придумали глагол *скрымздить*, содержащий в качестве одного из слов-стимулов обценное слово. Подобным образом противники действий мэра Москвы Сергея Собянина и депутата Госдумы РФ Натальи Поклонской создали слова *Собякин* и *Поклоунская*, в которых одним из слов-стимулов выступили так же слова с отрицательной коннотацией, правда, уже литературные. В ком-

мерческом дискурсе, в противовес политическому, преобладает положительная коннотация, создаваемая одним из слов-стимулов бленда. Так образуется «внутренняя реклама». Так, мягкие вафли – *Мяфли*, продукция компании Kinder – *вкусномолочная*, название мясного магазина – *Мяснота* (мясная вкуснота). Группа дериватов от слова 'пенсционер' (*спортционер*, *стильционер*, *танционер*, *конструктор*, *семьюнер*), созданная Сбербанком, рассказывает о социальной политике компании для поддержки пенсионеров. В разговорной речи подобным образом появилось наречие *спортуально*, означающее «полезно для спорта», «спортивно».

Любые игровые дериваты, в том числе, бленды и графикасы, чаще всего употребляются обособленно, вне какого бы то ни было контекста. Поэтому если в художественной речи слово «надо в особом порядке разместить, окружить другими словами, которые во взаимодействии с ними будут рождать образность» [10, с. 4], то в случае с игровым дериватом ситуация выглядит сложнее: он употребляется обособленно, следовательно, должен быть многоплановым, броским и запоминающимся.

В игровой деривации, в отличие от узуальной, в толковании слова могут участвовать не все его компоненты. По этому критерию бленды можно разделить на четыре типа.

1. Бленды, в которых семантически значимы обе основы: *ирмагеддон* ([ураган] Ирма + армагеддон), *волк-забивака* (забивать + забияка), *евроненавидень* (евровиденье + ненавидеть), *бадафон* (бада [операционная система] + телефон), и т.д. Во всех случаях имеет место дополнительная характеристика, не сочетающаяся с основной.

2. Бленды, в которых семантически значима только одна основа, а вторая представляет собой «внутреннюю рекламу». К этой группе можно отнести большую группу блендов из коммерческого дискурса, в которых одно слово-стимул указывает на саму реалию, а второе является словом-стимулом с положительной коннотацией, привлекающим потенциального потребителя. Так образованы название жилого комплекса *Влюблю* (станция метро Люблино + *влюбиться*), название конфет «сливки-*часлики*» (сливки + «*час*» + «*ли*»), название йогурта *Фруате* (*фрукт* + *фэте* + замена а на э). Пожалуй, самым необычным примером слова-стимула с положительной коннотацией стало название банка – Сбербанк, возле одного из отделений которого открылся бар *Сбербар*. К сожалению, банк вскоре потребовал от руководства бара изменить название их компании.

3. Бленды, в которых есть две основы, несущие семантическую нагрузку, и третья, являющаяся только фонетическим образцом. Так, например, бленд *котопото* имеет вполне определённую внутреннюю форму «кот» + соединительная гласная «о» + «фото». Однако говорить об узуальном сложении слов здесь не представляется возможным, т.к. словом-образцом является третье слово, которое не несёт семантическую нагрузку при данном словообразовании: *катафот*.

Название магазина рыболовных товаров *Рыбокол* так же имеет вполне определённую внутреннюю форму: «рыба» + соед. гл. «о» + «коп(ать)». Но и здесь имеется отсылка к слову-образцу, которое не участвует в словообразовании: *рудокол* – горнорабочий, добывающий ценные ресурсы из скальных пород. Таким образом внутренняя реклама подсказывает покупателю, что товары в этом магазине помогают «выкапывать» рыбу из водоёмов в больших количествах.

4. Бленды с вариативностью определения внутренней формы

К четвёртой группе можно отнести наиболее сложные с точки зрения внутренней формы бленды, в которых одна из основ не является ни явным семантическим ядром, ни «внутренней рекламой», ни фонетическим образцом, а представляет собой нечто, трудно расшифровываемое. Так, в бленде *Пирогерия* (название магазина по продаже пирогов) можно выделить составляющие

«пирог», и, предположительно, суффикс *-[и]j-*, встречающийся в топонимах (ср. *Нигерия*, *Фанатория*). Впрочем, если выделять корень *-пирог-* и суффикс *-[и]j-*, остаётся вопрос о том, чем является разделяющий их элемент [ер]. Скорее всего, в данном случае, как и во всех случаях блендинга, нельзя подходить с чисто формальной точки зрения. Можно предположить, что данный бленд принадлежит к целой группе блендов, маскирующихся под топонимы: *Пиццетория* (ср. территория, акватория...), *Шаловляндия* (название мороженого, ср. Финляндия, Голландия...), «Страна *макарония*», (ср. Бельгия, Дания...), кондитерская компания *Сладоград* (ср. Волгоград, Калининград...). Отдельно можно выделить бленд *МосГорПицца*, который имитирует не просто топоним, а официальное учреждение на территории, названной данным топонимом (ср. Мосгордума, Мосгорводоканал). Вероятнее всего, одна из основ таких блендов, опираясь на названия стран или территорий, несёт в себе положительный оценочный компонент, «внутреннюю рекламу», указывающую на мнимую государственность (или просто территориальную привязанность) данного коммерческого проекта.

Среди блендов, в которых семантически значима только одна основа, а вторая представляет собой оценочный компонент, можно выделить два подтипа игрового сложения слов.

1. Одна из производящих основ указывает на денотат, вторая вносит оценку, являясь распространённой для другого типа номинаций или вообще словом из другого языка.

Так, в слове *пиццетория*, как и во всех блендах, являющихся мнимыми топонимами, первая часть слова указывает на денотат, вторая отсылает к словам с топонимической семантикой. В данном случае вторая часть слова является заимствованным из латинского языка корнем и означает 'пространство'.

Подобным образом создано название продуктовой торговой марки *Пикантри*. Первая часть слова отсылает к прилагательному *пикантный* и формирует основу денотата слова. А вторая часть слова отсылает к транслитерированному написанию английского слова *country* (страна), и указывает на 'целую страну продуктов'.

2. Одна из производящих основ формирует денотат, вторая представляет собой языковую фиксацию эмблемы компании.

Так, например, эмблемы пиццерии *Жарпицца* и пивной *Пивбуль* являются графическими интерпретациями слов-стимулов этих неологизмов: Жар-птица и Питбуль соответственно.

Выводы

1. Все бленды являются результатом сознательного языкового словотворчества, целью которого является не соблюдение тех или иных норм словообразования, а получение необходимого игрового эффекта.

2. Бленды и графикасы, помимо выполнения номинативной функции, всегда обладают яркими коннотативными компонентами значения, образующимися за счёт преднамеренного соединения лексически несогласуемых словообразовательных формантов.

3. И бленды, и графикасы образуются путём переосмысления словообразовательной структуры и/или графической оболочки двух, реже – трёх соединяемых лексических единиц, при котором могут быть использованы различные способы незузального словообразования.

4. И блендинг, и графикация, как его подвид, функционируют среди игровых дериватов схожим образом. Графикасы имеют преимущество перед блендами в трёх случаях: когда графикас омонимичен узуальной словоформе (см. фестиваль бород *БороДень*), когда создатели слова хотят подчеркнуть слова-стимулы, породившие графикас (см. *Миддестра*), когда необходимо использовать латиницу (см. гель для лечения травм *СинякOFF*, название телепередачи *По-love-инки*)

Библиографический список

1. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. 3Д. Москва: Астрель, 2012.
2. Земская Е.А. *Игровое словообразование: Язык в движении*: К 70-летию Л.П. Крысина. Москва, 2007: 186 – 193.
3. Дедова О.В., Григорьева П.В. Игровое словообразование в современном русском языке. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2018; 5: 49 – 64.
4. Хасанова Л.Р. Контаминация в речи и творчестве, или блендинг как универсальная когнитивная способность. *Языки в современном мире. Материалы V Международной конференции*, В 2-х ч.. Ч. 2. Москва: КДУ, 2006: 719 – 724.
5. Шейфель Н.А. Понятие блендинга и его отличие от других смежных способов словообразования в лингвистике. *Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики: материалы II международной научной конференции*, Белгород, 20 – 21 апреля 2016 г.
6. Егорова К.Л. О так называемом телескопическом словообразовании. *Филологические науки*. 1985; 5: 56 – 60.
7. Тарасова Л.А. Словообразовательная компрессия в рекламном слогане. *Publishing house Education and Science s.r.o.* Available at: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Philologia/3_82098.doc.htm
8. Изотов В.П. *Параметры описания системы способов русского словообразования*. Орел: Орловский гос. пед. ун-т, 1998.
9. Хрущёва О.А. Блендинг в системе словообразования. *Вестник ОГУ*. 2009; 11 (105): 95 – 101.
10. Пустовойт П.Г. *Тайны словесного мастерства. Элективный курс: учебно-методический комплект*. Москва: Айрис-пресс, 2007.

References

1. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. 3D. Moskva: Astrel', 2012.
2. Zemskaya E.A. *Igrovoe slovoobrazovanie: Yazyk v dvizhenii*: K 70-letiyu L.P. Krysin. Moskva, 2007: 186 – 193.
3. Dedova O.V., Grigor'eva P.V. *Igrovoe slovoobrazovanie v sovremennom russkom yazyke. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2018; 5: 49 – 64.
4. Hasanova L.R. *Kontaminatsiya v rechi i tvorchestve, ili blending kak universal'naya kognitivnaya sposobnost'. Yazyki v sovremennom mire. Materialy V Mezhdunarodnoj konferencii*, V 2-h ch.. Ch. 2. Moskva: KDU, 2006: 719 – 724.
5. Sheifel' N.A. *Ponyatie blendinga i ego otlichie ot drugih smezhnyh sposobov slovoobrazovaniya v lingvistike. Sovremennye problemy yazykoznaniya, literaturovedeniya, mezhkul'turnoj kommunikacii i lingvodidaktiki: materialy II mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, Belgorod, 20 – 21 aprelya 2016 g.
6. Egorova K.L. *O tak nazyvayemom teleskopicheskom slovoobrazovanii. Filologicheskie nauki*. 1985; 5: 56 – 60.

7. Tarasova L.A. Slovoobrazovatel'naya kompressiya v reklamnom slogane. *Publishing house Education and Science s.r.o.* Available at: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Philologia/3_82098.doc.htm
8. Izotov V.P. *Parametry opisaniya sistemy sposobov russkogo slovoobrazovaniya*. Orel: Orlovskij gos. ped. un-t, 1998.
9. Hruscheva O.A. *Blending v sisteme slovoobrazovaniya*. *Vestnik OGU*. 2009; 11 (105): 95 – 101.
10. Pustovojt P.G. *Tajny slovesnogo masterstva. "Elektivnyj kurs: uchebno-metodicheskij komplekt"*. Moskva: Ajris-press, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.05.19

УДК 81.367.6

Gureyev V.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: Gureyev@mail.ru

TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF PARTS OF SPEECH IN THE SCIENCE OF LANGUAGE. The article deals with evolution of a concept of "part of speech" in European and American linguistics. Attention is drawn to the lack of theoretical unity in this area of knowledge, despite the long history of the study of this topic. The analysis of the concept of part of speech in the history of the European linguistic tradition shows that it is under the influence of formal logic is associated initially with the element of the statement, and later with the word. In the twentieth century, taking into account the mental and discursive activities of human linguists pay more attention to the speech-making nature of parts of speech. The author notes the existing dualism in the definition of the concept of parts of speech, manifested in the fact that, on the one hand, they are treated as different classes of words (lexical, grammatical, lexical and grammatical), and on the other – as structural elements of speech. In conclusion, it should be emphasized that the problem of the definition of "part of speech" is still relevant.

Key words: concept of parts of speech, word classes, sentence/utterance structure.

В.А. Гуреев, д-р филол. наук, проф., зав. каф. лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет, E-mail: Gureyev@mail.ru

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы эволюции понятия «часть речи» в европейском и американском языкознании. Обращается внимание на отсутствие теоретического единства в этой области знаний, несмотря на многовековую историю исследования данной темы. Анализ понятия части речи в истории европейской лингвистической традиции свидетельствует о том, что оно под влиянием формальной логики ассоциируется изначально с элементом высказывания, а впоследствии со словом. В XX веке при учёте ментальной и дискурсивной деятельности человека лингвисты всё большее внимание обращают на речемыслительный характер частей речи. Автор отмечает существующий дуализм в определении понятия частей речи, проявляющийся в том, что, с одной стороны, они трактуются как различные классы слов (лексические, грамматические, лексико-грамматические), а с другой – как структурные элементы речи. В заключение следует подчеркнуть, что проблема определения понятия «часть речи» по-прежнему не теряет своей актуальности.

Ключевые слова: понятие частей речи, классы слов, структура, предложения/высказывания.

Проблема частей речи, выявление их количества, номенклатуры и критериев признаков, несмотря на более чем двухтысячелетнюю историю своего существования, до сих пор не теряет своей актуальности. Об этом свидетельствует огромный массив научной литературы по частеречной тематике. Не менее актуальным представляется также и определение самого понятия «часть речи». История вопроса свидетельствует о наличии нескольких основных подходов к его решению. Части речи рассматриваются, как а) структурные элементы предложения/высказывания; б) элементы устной/письменной речи; в) лексические разряды слов; г) грамматические классы слов; д) функционально-семантические классы слов; е) лексико-грамматические классы слов; ж) элементы «расчлененного типа речи».

Огромное влияние на становление и эволюцию науки о языке, включая теорию частей речи, оказали логико-философские воззрения представителей античной – древнегреческой, а впоследствии и древнеримской филологической науки. Античные авторы не дифференцировали понятия частей предложения/высказывания и частей речи (см., например, [1, с. 24]). Части речи под влиянием логики рассматривались как элементы высказывания. Сам термин *части речи* представляет собой кальку с древнегреческого *mere tou logou* и латинского *partes orationis*, где *partes* – «части», а *oratio* – «речь, высказывание, словесное выражение или просто предложение». То есть к частям речи причислялось всё, что было разделено в структуре словосочетания или высказывания. Последнее при этом отождествлялось с логическим суждением, структурные элементы которого (субъект и предикат), по сути дела, рассматривались как части речи. Речь (устная или письменная) включала в себя следующие основные элементы, то есть «части словесного изложения» по Аристотелю: букву, слог, связку, артикль/союз, имя, глагол, акциденцию/отклонение (падеж, число, вопрос, приказание) и высказывание. Авторы латинских грамматик в своих исследованиях системы языка опирались на методы, разработанные древнегреческими мыслителями. Труды Доната и Присциана. *Ars Grammatica* Элия Доната (IV в. н. э.), одного из последователей греко-римской грамматической традиции, были едва ли не основным учебником латинского языка в учебных заведениях Европы вплоть до конца XVIII века.

Представления античных авторов о частях речи опирались не только на чисто логико-философские аспекты анализа языкового материала. Они включали также начала семантического, формально-морфологического и синтаксического исследования частей речи, что в дальнейшем послужило формированию, в том числе, их количества, номенклатуры и критериев признаков. Идеи, высказанные в античной филологии в области теории частей речи, служили эталоном научной исследовательской практики в течение многих веков. Они способствовали становлению и развитию, в первую очередь, европейских национальных грамматических традиций. Именно структура предложения/высказывания являлась той исходной языковой данностью для представителей европейского языкозна-

ния, которая лежала в основе построения всех дальнейших частеречных теорий. Такой подход сохранялся не только в Средние века, но он также был характерен для большинства работ по грамматике вплоть до конца XIX – начала XX вв. Не случайно И.И. Мещанинов подчёркивал, что «первоисточником частей речи ... служит членение предложения» [2, с. 12].

Взгляд на части речи как логико-грамматические категории был ведущим в практике грамматических исследований вплоть до конца XVIII – середины XIX в. Использование в грамматических трактатах терминов, понятий и методов анализа, типичных для логики, было характерной особенностью данного периода. Наиболее распространённым был взгляд на части речи как знаки языка, отражающие логические категории. Если сущностное рассматривалось как обозначающее предмет (конкретный или абстрактный), глагол – как обозначающий действие или состояние, то прилагательное представлялось как обозначающее качество (или свойство) предмета. Следует заметить, что такой подход к определению частей речи сохраняется до сих пор во многих работах по частеречной тематике. В этом, несомненно, сказывается влияние греко-римского канона грамматического описания. Но и не только. Выделение различных частей речи, их грамматическая дифференциация в своей основе опираются на явления онтологического характера. Как подчёркивает Е.С. Кубрякова, «нетождественность классов слов явно имела корни в нетождественности перцептуально воспринимаемого мира и выделении в нём отдельных целостностей, их частей и атрибутов. Она соответствовала наблюдениям как за разными формами материи, так и за разными типами движения, разными событиями и ситуациями, за разными источниками сил и энергии, природными явлениями и человеком» [3, с. 172].

Авторы грамматики общей и рациональной Пор-Рояля определяют слова «как членораздельные звуки, которые используются людьми как знаки для обозначения их мыслей. Поэтому трудно постичь различные виды значений, заключённых в словах, не постигнув прежде того, что происходит в наших мыслях, ибо слова и были созданы лишь для передачи и постижения мыслей» [4, с. 90]. Они подчёркивают, что «люди, нуждаясь в знаках для обозначения того, что происходит в их сознании, должны были неизбежно прийти к наиболее общему разделению слов...» [ibid. с. 93]. Предложение понималось ими как выражение при помощи слов логического суждения. Как логико-лингвистический труд *Грамматика общая и рациональная Пор-Рояля* оказала большое влияние на становление европейских грамматических традиций. Вслед за её авторами составители национальных грамматик считали данную дисциплину «естественной системой логики» [5, с. 1], «самой элементарной частью логики» и «началом анализа мыслительного процесса» [6, с. 1].

Если обратиться к британской и американской грамматической традиции второй половины XIX – начала XX вв., то здесь можно найти примеры рассматривания частей речи с синтактико-грамматических позиций. Американский грам-

матист Г. Браун подчёркивал, что «части речи обычно получают своё название и определение на основе использования слов в предложениях» [7, с. 222]. Такую же позицию относительно определения частей речи занимает У. Максвелл (см. [6, с. 60]). Иными словами, слова приобретают статус части речи лишь на основе синтаксического критерия, то есть в зависимости от выполняемой ими функции в структуре предложения. Известный английский грамматист конца XIX – начала XX вв. Джон Эрл подчёркивал, что «предложение состоит не из слов, но из частей речи, то есть функционирующих слов (words in function). Термин *синтаксис* соотносится с термином *части речи*» [8, с. 531]. Предметом грамматики, по его мнению, являются не слова, а «отношения, которые слова выражают по отношению друг к другу в сформированных предложениях, и эти отношения получают название и классифицируются для нас в схеме частей речи» [9, с. 1]. В грамматике С. Локвуда подчёркивается, что «название *часть речи*, даваемое слову, показывает, что в ней есть что-то незавершенное, что она не является целым и поэтому должна соединяться с другими *частями речи* для образования целого, или же чтобы быть речью...». При этом тем целым, что образуют эти *части*, является предложение, которое, по мнению автора, «можно определить как выражение мысли» [10, с. 18 – 19]. А. Уэст замечает, что «части речи – это такие классы, на которые распределяются слова языка, когда они организуются в соответствии со своими отдельными функциями в предложении» [11, с. 13].

Примерно за 150 лет до выхода работ С. Локвуда и Ф. Уэста британский грамматист Дж. Гринвуд классифицирует слова английского языка с опорой на грамматику. Он пишет о том, что в языке существуют тысячи слов, но при этом есть только восемь их видов, «поскольку каждое слово, которое люди используют в речи, является именем, местоимением, глаголом, причастием, наречием, союзом, предлогом или же междометием» [12, с. 40].

Любопытно, что уже в первой грамматике английского языка на английском языке У. Буллокара выделение частей речи непосредственно связано с элементами структуры предложения. Грамматист подчёркивает, что речь (speech) может быть разделена на одну из восьми частей (parts): имя, местоимение, глагол и т. д. [13, с. 1] (см. также [14, с. 2]). У. Хазлитт считает, что «части речи представляют собой различные виды слов, из которых состоит предложение» [15, с. 20].

Части речи иногда рассматриваются как грамматические разряды слов. А.А. Реформатский в своем *Введении в языковедение* определяет их в качестве общих и необходимых в грамматике каждого языка категорий. Части речи, пишет он, «это грамматические категории (а не лексические или лексико-грамматические), состав и расположение которых в каждом языке особые, и определяются они совокупностью морфологических и синтаксических отличий и возможностей, а отнюдь не своими лексическими свойствами» [16, с. 323].

А.М. Камчатнов и Н.А. Николина также полагают, что «части речи – это грамматические классы слов, формирующиеся постепенно и различающиеся по характеру и способу интерпретации субстанций и признаков внеязыковой действительности» [17, с. 134].

Наиболее распространённым в современной лингвистической литературе, однако, является взгляд на части речи как лексико-грамматические «разряды», на которые распределяются слова языка (см., например, [18, с. 346]).

Рассмотрение частей речи как слов в их отношении к предложению, то есть с точки зрения выполняемых ими функций в составе предложения, характеризует работы большинства исследователей по частеречной тематике. Правда, с появлением структурализма, происходит абсолютизация синтаксического фактора при выделении классов слов. Неудовлетворённость существующей практикой рассмотрения частей речи, неприятие канонических, традиционных схем их выделения, дифференциации и анализа способствовали поиску новых путей в рассмотрении старых проблем. Как подчёркивал Л. Блумфилд, несмотря на то, что некоторые языковые категории имеют соответствие в материальном мире, имея в виду такие классы как «объекты, действия, качества, способы действий и отношения», многие языки не приемлют их в своих системах частей речи. При этом он полагает, что единственно возможным критерием отнесения слов к тем или иным частям речи являются «их функции в ... синтаксисе. Лингвистические категории ... нельзя определять в философских терминах» [19, с. 196]. В работе «Ряд постулатов для науки о языке» он замечает, что позиции, в которых выступает языковая форма, и являются её функциями [20, с. 29].

Особо следует выделить два существенных момента, две категории, которые являются ключевыми в теории частей речи и которые подверглись пересмотру. Речь идет о самом термине «часть речи» и о синтаксической единице – предложении/высказывании. Достаточно в этой связи вспомнить структурную парадигму научного знания, представители которой рассматривали традиционную грамматику как ненаучную. Неприятие традиционного языковедения выразилось в том числе в пересмотре терминологического аппарата, используемого при рассмотрении частей речи. В частности, вместо термина «часть речи» структуралисты ввели термин «класс слов». И если в традиционной грамматике слово и предложение, как известно, являются центральными единицами языка, то в структурной грамматике слово, рассматриваясь как цепочка морфем в структуре

предложения, как правило, уже не обладает прежним статусом. Подчёркивается, что слова как мельчайшие единицы языка, обладающие значением, характеризуются «внутренней стабильностью и позиционной мобильностью» (см., например, [21, с. 28]).

Анализ понятия части речи в истории европейской лингвистической традиции свидетельствует о том, что оно под влиянием формальной логики ассоциируется изначально с элементом высказывания, а впоследствии со словом. Любопытно, что уже в XX веке при учёте ментальной и дискурсивной деятельности человека лингвисты всё большее внимание обращают на речемыслительный характер частей речи. С.Д. Кацнельсон в своей работе «Типология языка и речевое мышление» делает акцент на том, что окружающая действительность отражается не в изолированных словах, а в высказываниях, минимальными единицами которых являются предложения [22].

История эволюции теории частей речи указывает на то, что внимание исследователей вначале было обращено, главным образом, на исследование элементов структуры высказывания/предложения, а с середины XX – начале XXI вв. внимание обращается на текст/дискурс и на их составляющие. Выход за пределы предложения привёл к реинтерпретации традиционных языковых единиц, к новым подходам в их рассмотрении. Если раньше *слово* рассматривалось как «основная кратчайшая единица языка» [18, с. 414], находящаяся вне поля коммуникации, и при этом его перевод в речь означал приобретение им статуса *части речи*, то с появлением теории текста, а затем и теории дискурса происходит теоретическое переосмысление этих двух нетождественных понятий в грамматике, что, впрочем, не даёт решения проблемы слова и проблемы частей речи.

Следует отметить, что наметившуюся в XX веке в теории языка (например, в британской грамматической традиции) тенденцию отказа от понятия частей речи в пользу понятия слова едва ли можно считать оправданной. Ведь язык существует в виде образцов устной или письменной речи, которая реализуется в процессе коммуникации всё же с помощью предложений/высказываний, пусть даже иногда и выраженных одной языковой единицей (словом или словосочетанием).

Отход от традиционного понимания частей речи как элементов структуры предложения/высказывания характерен для современных работ по частеречной тематике. Попытка уйти от этой вызывающей разногласия дилеммы *слово – часть речи* предпринята, например, в грамматике разговорного и письменного английского языка Д. Байбера и соавторов. В ней понятие *часть речи* в некотором смысле «растворяется» в понятии «класс слов». При анализе текста выделяются три группы языковых единиц – орфографические слова («формы слов, разделённые пробелами в письме, и соответствующие им формы в устной речи»), грамматические слова и лексемы (группы словоформ, имеющих одно и то же значение, и принадлежащих к одному и тому же классу слов). При этом термин *слово* в традиционном его понимании относится непосредственно к грамматическим словам. Сами грамматические слова включают функциональные и лексические слова. Авторы отмечают, что в самом широком смысле слова также можно разделить на три класса «в соответствии с их основными функциями и грамматическим поведением: на лексические слова, функциональные слова и слова вставки (inserts)» [23, с. 54 – 56].

По мнению А.Л. Шарандина, «первичной является связь понятия части речи не со словом, а с типом речи, с характером восприятия действительности посредством высказываний» [24, с. 331]. Согласно его гипотезе, человек в своём общении с другими прибегает к двум типам «вербализованных коммуникативных сигналов: во-первых, заполненных словами, вследствие чего высказывания оказываются членимыми (расчленёнными), и, во-вторых, не заполненные словами как языковыми знаками, вследствие чего высказывания имеют нечленимую (нерасчленённую) структуру» [24, с. 331]. Соответственно, первичной рассматривается связь понятия части речи с типом речи, а не с понятием *слово*. Автор отмечает, что «части речи – это элементы расчленённого (членимого) типа речи ... часть расчленённой речи» [24, с. 331 – 332]. И с этим трудно не согласиться. С известной долей условности можно заметить, что именно так части речи и трактовались древними греками и их последователями, например, в европейской грамматической традиции.

Понятие *часть речи*, по мнению лингвиста, шире понятия *член предложения*, связанного с понятием слова. С когнитивных позиций части речи «концептуализируют структуру восприятия действительности, прежде всего, посредством языковых структур расчленённого типа» [24, с. 331 – 332].

В заключение следует подчеркнуть, что проблема определения понятия «часть речи» по-прежнему не теряет своей актуальности. Её анализ свидетельствует об отсутствии теоретического единства в этой области. Уже в середине XX века с появлением структурной лингвистики заметна тенденция к отказу от термина «часть речи» в пользу термина «класс слов», что, в некоторой степени, свидетельствует в том числе и о признании нетождественности понятий «слово» и «часть речи». В рассмотренных лингвистических работах части речи, с одной стороны, рассматриваются как классы (или разряды) слов (лексические, грамматические, функционально-семантические, лексико-грамматические), с другой – в качестве структурных компонентов речи.

Библиографический список

1. *Античные теории языка и стиля*. Под общей редакцией О.М. Фрейденберг Москва, Ленинград: ОГИЗ, 1936.
2. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Москва, Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1945.
3. Кубрякова Е.С. *Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
4. Антуан Арно и Клод Лансло. *Грамматика общая и рациональная Пор-Рояля*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1990.
5. Hewitt H.M. and Beach G. *A manual of our mother tongue. Containing a complete accidence and syntax chapters on analysis, parsing, composition, paraphrasing etc.* 8th edn. London: Allen, 1892.
6. Maxwell W.H. *Advanced lessons in English grammar*: For use in higher grammar classes. New York: American book co., 1891.
7. Brown Gool. *The grammar of English grammars with the introduction historical and critical*. 10th edn. (1st edn. – 1851). New York: William Wood & Co., 1869.
8. Earle J. *The philology of the English tongue*. 5th edn., newly revised and somewhat augmented. Oxford: At the Clarendon Press, 1892 (1st edn. 1871).
9. Earle J. *A simple grammar of English now in use*. London: Smith, Elder & Co., 1898.
10. Lockwood S.E.H. *An English grammar*: for the higher grades in grammar schools. With new arrangement and additional exercises suitable for younger pupils. Adapted from "Essentials of English grammar" by W.D. Whitney. Boston: Ginn, 1892.
11. West A.S. *English grammar for beginners*. Cambridge: At the University press, 1895.
12. Greenwood J. *An essay towards a practical English grammar*: Describing the genius and nature of the English tongue: giving likewise a rational and plain account of grammar in general, with a familiar explanation of the terms. London, 1711. Menston, The Scolar Press limited, 1968.
13. Bullokar W. Pamphlet for grammar, 1586. The Works of William Bullokar. Vol. II. The University of Leeds, School of English, 1980.
14. Poole J. *The English accidence: or, a short, plaine, and easie way, for the more speedy attaining to the Latine tongue, by the help of the English*. Set out for the use and profit of young children, and frames so, as they may bee exercised in it, as soon as they can but indifferently read English by Joshua Poole. London, 1646.
15. Hazlitt W. A new and improved grammar of the English tongue. In which the genius of our speech is especially attended to, and the discoveries of Mr. Horne Tooke and other modern writers on the formation of language are, for the first time, incorporated. London, 1809.
16. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Аспект Пресс, 2002.
17. Камчатнов А.М., Николина Н.А. *Введение в языкознание*. Москва: Флинта; Наука, 2000.
18. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. Москва: Просвещение, 1976.
19. Bloomfield L. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1948 (1st edn. 1933).
20. Bloomfield L. A set of postulates for the science of language. "Language", Vol. II. № 3 (1926). In "Readings in linguistics. The development of descriptive linguistics in America since 1925. (by Martin Joos). Washington: American Council of learned societies, 1957.
21. Broderick J.P. *Modern English linguistics. A structural and transformational grammar*. New York: Thomas Y. Cromwell Company, 1975.
22. Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевое мышление*. Ленинград, 1972.
23. Biber D., Johansson S., Leech J., Conrad S., Finegan E. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Pearson Education Limited, 2000 (1st edn. 1999).
24. Шарандин А.Л. К вопросу о когнитивной сущности частей речи в русском языке. *Когнитивные исследования языка. Вып. XXXII. В поисках смыслов языка*. Сборник научных трудов в честь 90-летия Е.С. Кубряковой. Москва, Ин-т языкознания РАН, Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2018: 326 – 333.

References

1. *Antichnye teorii yazyka i stilya*. Pod obshej redakciej O.M. Frejdenberg Moskva, Leningrad: OGIZ, 1936.
2. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1945.
3. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
4. Antuan Arno i Klod Lanslo. *Grammatika obschaya i racional'naya Por-Royalaya*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1990.
5. Hewitt H.M. and Beach G. *A manual of our mother tongue. Containing a complete accidence and syntax chapters on analysis, parsing, composition, paraphrasing etc.* 8th edn. London: Allen, 1892.
6. Maxwell W.H. *Advanced lessons in English grammar*: For use in higher grammar classes. New York: American book co., 1891.
7. Brown Gool. *The grammar of English grammars with the introduction historical and critical*. 10th edn. (1st edn. – 1851). New York: William Wood & Co., 1869.
8. Earle J. *The philology of the English tongue*. 5th edn., newly revised and somewhat augmented. Oxford: At the Clarendon Press, 1892 (1st edn. 1871).
9. Earle J. *A simple grammar of English now in use*. London: Smith, Elder & Co., 1898.
10. Lockwood S.E.H. *An English grammar*: for the higher grades in grammar schools. With new arrangement and additional exercises suitable for younger pupils. Adapted from "Essentials of English grammar" by W.D. Whitney. Boston: Ginn, 1892.
11. West A.S. *English grammar for beginners*. Cambridge: At the University press, 1895.
12. Greenwood J. *An essay towards a practical English grammar*: Describing the genius and nature of the English tongue: giving likewise a rational and plain account of grammar in general, with a familiar explanation of the terms. London, 1711. Menston, The Scolar Press limited, 1968.
13. Bullokar W. Pamphlet for grammar, 1586. The Works of William Bullokar. Vol. II. The University of Leeds, School of English, 1980.
14. Poole J. *The English accidence: or, a short, plaine, and easie way, for the more speedy attaining to the Latine tongue, by the help of the English*. Set out for the use and profit of young children, and frames so, as they may bee exercised in it, as soon as they can but indifferently read English by Joshua Poole. London, 1646.
15. Hazlitt W. A new and improved grammar of the English tongue. In which the genius of our speech is especially attended to, and the discoveries of Mr. Horne Tooke and other modern writers on the formation of language are, for the first time, incorporated. London, 1809.
16. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Aspekt Press, 2002.
17. Kamchatnov A.M., Nikolina N.A. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Flinta; Nauka, 2000.
18. Rozental' D.E., Telenkova M.A. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov*. Izd. 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva: Prosveschenie, 1976.
19. Bloomfield L. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1948 (1st edn. 1933).
20. Bloomfield L. A set of postulates for the science of language. "Language", Vol. II. № 3 (1926). In "Readings in linguistics. The development of descriptive linguistics in America since 1925. (by Martin Joos). Washington: American Council of learned societies, 1957.
21. Broderick J.P. *Modern English linguistics. A structural and transformational grammar*. New York: Thomas Y. Cromwell Company, 1975.
22. Kacnel'son S.D. *Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie*. Leningrad, 1972.
23. Biber D., Johansson S., Leech J., Conrad S., Finegan E. *Longman grammar of spoken and written English*. London: Pearson Education Limited, 2000 (1st edn. 1999).
24. Sharandin A.L. K voprosu o kognitivnoj suschnosti chastej rechi v russkom yazyke. *Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXXII. V poiskah smyslov yazyka*. Sbornik nauchnykh trudov v chest' 90-letiya E.S. Kubryakovej. Moskva, In-t yazykoznanija RAN, Tambov: Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2018: 326 – 333.

Статья поступила в редакцию 24.05.19

УДК 81'27

Kysylbaikova M.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),

E-mail: kysylbaikova@mail.ru

Degtiareva M.A., BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: makhyhdegt@gmail.com

THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT "MUSIC" IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF AMERICAN AND SAKHA PEOPLE THROUGH THE EXAMPLE OF STIMULUS WORDS "BEAUTY", "MUSIC" AND "MUSICAL INSTRUMENT". This research gives detailed information about the studies of a concept "Music" in language consciousness of Sakha and American people using the example of stimulus words *beauty*, *music* and *musical instrument*. The article includes the explanation of terms "concept" and "language consciousness". The researchers use the method of associative and receptive experiments in order to reveal the features of language consciousness of American and Sakha people. The research showed that there are similar and different responds in which we revealed the features of perception of the concept "Music" in the language consciousness of Americans and Sakha people differ. The similar answers are caused by current trends and globalization. The differences are caused by various factors. For example, the cultural features, long-term traditions and mentality of two different nations.

Key words: concept, language consciousness, methods, stimulus words, association, music.

М.И. Кысылбаикова, канд. филол. наук, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: kysylbaikova@mail.ru

М.А. Дегтярева, студент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: makhychdegt@gmail.com

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ СЛОВ-СТИМУЛОВ «КРАСОТА», «МУЗЫКА» И «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ»

Статья посвящена комплексному исследованию концепта «Музыка» в языковом сознании американцев и якутов на примере слов-стимулов *красота, музыка и музыкальный инструмент*. Теоретическая часть включает определения понятий «концепт» и «языковое сознание». Для выявления особенностей изучаемого концепта в языковом сознании носителей двух языков нами был использован метод ассоциативного и рецептивного экспериментов. В результате мы выяснили, что в языковом сознании носителей американского английского и якутского языков восприятие концепта «музыка» дало схожие и различные ответы. В итоге мы выяснили, что схожести в ответах прежде всего связаны с глобализацией и нынешних тенденций. Различия вызваны культурными особенностями, многовековой традицией и менталитетом.

Ключевые слова: концепт, языковое сознание, методы, слова-стимулы, ассоциации, музыка.

В наши дни изучение концептов занимает центральное место во многих научных дисциплинах. Сам концепт имеет широкое толкование и множество определений. Впервые термин «концепт» в отечественной науке употребил С.А. Аскольдов-Алексеев в 1928 году. Он определяет, что «концепт – это мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределённое множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты: растение, справедливость, математические концепты)» [1]. Дальнейшие развития термина «концепт» можно увидеть в трудах многих известных исследователей. В этой работе мы опираемся на определение Е.С. Кубряковой, которая считает, что «концепт – единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга..., всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [2].

Важно также ознакомиться с понятием «языковое сознание». Данный термин активно используется в психолингвистических работах. Языковое сознание определяется как «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – ассоциативных полей» [3].

Мы выбрали данный концепт, потому что музыка – это искусство, которое воплощается в звуковых художественных образах [4]. Таким образом, из всех видов искусств именно музыка наиболее непосредственно действует на человека, вызывая в нём те или иные эмоции. Музыка обладает способностью влиять на область наших чувств и разума на подсознательном уровне [5]. Тем самым, мы думаем, что данный концепт даёт нам возможность узнать языковую картину мира людей, говорящих на этих языках.

В работе был применён метод ассоциативного и рецептивного экспериментов. На данный момент эти эксперименты являются наиболее разработанными и широко применяются в психолингвистических исследованиях.

Нами было проведено анкетирование среди американской и якутской молодёжи от 18 до 25 лет на их родных языках. Мы выбрали молодёжь, так как она является наиболее активной и динамичной частью нашего общества. В основном респондентами стали студенты вузов. Всего в анкетировании приняли участие 70 носителей американского английского и 100 носителей якутского языка.

Анкетирование состоит из следующих частей:

- 1) Свободный ассоциативный эксперимент, в котором предлагается проассоциировать слова-стимулы;
- 2) Рецептивный эксперимент, в котором испытуемым предлагалось закончить фразу «Музыка – это...»;
- 3) Направленный ассоциативный эксперимент, в котором нужно было подобрать прилагательное к слову «музыка».

Итоги свободного ассоциативного эксперимента

Первое задание испытуемых – свободный ассоциативный эксперимент, в котором было предложено проассоциировать слова-стимулы, которые были определены в ходе работы с толковыми словарями английского и якутского языков. Из них мы подробно рассмотрим реакции, полученные от трёх слов-стимулов. В ходе анализа всех слов-стимулов мы получили 959 реакций носителей якутского языка и 661 реакцию носителей американского английского.

Слово-стимул «*beauty/кэрэ/красота*»

Частотные реакции носителей американского английского: *Make-up/макияж* (9,09%), *nature/природа* (9,09%), *beast/чудовище* (6,06%), *woman/женщина* (4,54%), *life/жизнь* (3,03%), *attraction/привлекательность* (3,03%), *appearance/внешность* (3,03%), *Korean/корейский* (3,03%), *art/искусство* (1,51%), *girls/девушки* (1,51%), *gorgeous/обворожительная*, *ugly/уродливый* (1,51%), *skin/кожа* (1,51%), *beautiful/красивый* (1,51%), *pretty/миловидный* (1,51%), *fashion/мода* (1,51%).

Реакции *макияж, внешность, корейский, кожа, мода* показывают, что красота у американцев ассоциируется с индустрией красоты, которая по сей день стремительно развивается. На втором месте стоит природа. Также частотной является ассоциация *beast/чудовище*, отражающая противоположность слова-сти-

мула и скорее всего она связана с известной сказкой «Красавица и Чудовище» и её экранизациями. Важно отметить, что у американцев красота тесно связано с женским полом.

Реакции носителей якутского языка: *кыыс/девушка* (45,2%), *куо / красивая девушка* (17,8%), *нарын/нежный* (9,4%), *сибэкки/цветы* (4,2%), *кэбэ/кукушка* (3,1%), *айылба/природа* (3,1%), *дьол/счастье* (2,1%), *ийэ/мать* (2,1%), *куба/лебедь* (2,1%), *кэрэ зйгэтэ/искусство* (1,05%), *кыталык/стерх* (1,05%), *кэрэ анар / женщина* (1,05%), *сирэй/лицо* (1,05%), *тыл/язык* (1,05%), *уол/юноша* (1,05%), *маҕаһын/магазин* (1,05%), *үтүө/добро* (1,05%), *куолас/голос* (1,05%), *зйгэ/среда* (1,05%).

В ответах якутов самыми частотными являются реакции, которые относятся к женскому полу. Это скорее всего объясняется тем, что в якутском языке есть устойчивое словосочетание *кэрэ-куо / красивая девушка*. Кроме того, красота у якутов связана с природой, где они живут с давних времен. Также мы наблюдаем реакции как *кукушка, лебедь и стерх*, которые в якутской культуре глубоко ценятся и обладают эстетическими признаками.

Проанализировав реакции американцев и якутов на данное слово-стимул, можно прийти к выводу, что в реакциях носителей двух языков есть и схожести, и различия. Таким образом, мы выявили слова-корреляты: *природа, девушка, искусство, женщина*. Интересным является факт, что красота у якутов не вызвала реакций, связанных с индустрией красоты, как у американцев. Также американцы указали антонимы понятия «красота».

Слово-стимул *music/муусука/музыка*

Частотные ответы якутов: *ырыа/песня* (22,4%), *ункуу/танец* (7,14%), *уоскуйуу/умиротворение* (5,1%), *нуота/нота* (5,1%), *матыл/мелодия* (4,08%), *олох/жизнь* (4,08%), *дорбоон/звук* (3,06%), *тыас/шум* (2,04%), *наушник/наушник* (2,04%), *ырыаһыт/певец* (2,04%), *хоһоон/стихотворение* (2,04%), *кэрэ-зйгэтэ/искусство* (1,02%), *чыычаах/птичка* (1,02%), *аныгы/современный* (1,02%), *из-иш/вдохновение* (1,02%), *дьүөрэлэһиш/гармония* (1,02%), *дьол/счастье* (1,02%), *омуктуу/зарубежная* (1,02%).

Реакции носителей якутского языка дают нам понять, что музыка в первую очередь ассоциируется с песней. Также мы наблюдаем реакции, которые относятся к компонентам музыки. Интересным является наличие реакций *зарубежная и современная*. Они скорее всего вызваны представлениями и предпочтениями музыки якутской молодёжи.

Носители американского английского указали следующие реакции: *song/песня* (7,3%), *rap/рэп* (7,3%), *dancing/танец* (5,8%), *rock/рок* (5,8%), *Pop/поп* (2,9%), *Sound/звук* (2,9%), *soul/душа* (2,9%), *happiness/счастье* (2,9%), *relaxation/отдых* (2,9%), *life/жизнь* (2,9%), *hard rock/тяжелый рок* (2,9%), *notes/ноты* (1,4%), *earphones/наушники* (1,4%), *k-pop / кэй поп* (1,4%), *indie/инди* (1,4%), *rhythm/pumm* (1,4%).

Из вышеуказанного мы видим, что самой частотной реакцией является *песня*, как и у испытуемых якутского языка. Ответы *рэп, рок, поп, тяжелый рок, кэй-поп и инди* указывают на то, что американцы чётко разделяют музыку на жанры и предпочитают слушать её по вкусу. В целом можно вычислить множество слов-коррелятов, которые помогают нам выяснить схожести восприятия данного слова-стимула. Например: *песня, танец, ноты, жизнь, счастье, звук, наушники, умиротворение/отдых*. Они свидетельствуют о том, что музыка несёт одинаковые следы в языковом сознании американской и якутской молодёжи.

Слово-стимул *musical instrument/музыкальный инструмент/музыкальный инструмент*

Преобладающие реакции носителей якутского языка: *гитара/гитара* (35,7%), *хомус/варган* (35,7%), *ырыа/песня* (8,16%), *фортепиано/фортепиано* (3,06%), *скрипка/скрипка* (3,06%), *кырыымпа / якутская скрипка* (2,04%), *пианино/пианино* (2,04%), *муусука/музыка* (2,04%), *дорбоон/звук* (1,02%), *байаан/баян* (1,02%), *ырыаһыт/певец* (1,02%), *труба/труба* (1,02%), *баба/желание* (1,02%), *тансыр/домбра* (1,02%), *балалайка/балалайка* (1,02%), *тыас/шум* (1,02%).

Легко заметить, что в языковом сознании якутов данное слово-стимул прежде всего ассоциируется с инструментами как гитара и варган. Эти инструмен-

ты являются особо популярными среди молодежи Якутии. Помимо упоминания разновидностей классических и национальных музыкальных инструментов якуты указали наличие желания при игре на музыкальных инструментах.

Ответы носителей американского английского: *piano/пианино* (22,3%), *guitar/гитара* (20,8%), *flute/флейта* (7,4%), *saxophone/саксофон* (7,4%), *drum/барабан* (5,9%), *trumpet/труба* (5,9%), *violin/скрипка* (4,4%), *trombone/тромбон* (2,9%), *music/музыка* (2,9%), *playing/игра* (2,9%), *clarinet/кларнет* (1,4%), *fun/веселье* (1,4%), *entertainment/развлечение* (1,4%), *orchestra/оркестр* (1,4%), *talent/талант* (1,4%), *brown/коричневый* (1,4%), *horse/лошадь* (1,4%), *band/группа* (1,4%), *nice/прекрасный* (1,4%), *notes/ноты* (1,4%), *saxo/каподастр* (1,4%).

В ответах американцев мы также наблюдаем частотные ассоциации *гитара* и *пианино*. Также важно отметить, что американцы написали инструменты, которые сейчас действительно являются популярными на западе. Например: *пианино*, *труба*, *саксофон*, *флейта* и т. д. Кроме того, игра на музыкальных инструментах подразумевает веселье, развлечение и талант. В целом носители двух языков указали те инструменты, которые являются наиболее известными и отражают национальный колорит.

Итоги рецептивного эксперимента

Далее был проведен эксперимент на восприятие субъективной дефиниции концепта «музыка». Мы получили 92 дефиниции от носителей якутского языка. Таким образом, мы выяснили, что музыка для представителей якутской культуры прежде всего отражает внутренний мир человека. Кроме того, музыка является спутником жизни. Частотные дефиниции: *киһи ис санаатын уонна дууһатын тириэрдииһэ / отражение мыслей и души человека* (10,1%), *сынныалан/отдых* (6,1%), *киһи ис туруга / внутреннее состояние человека* (5,5%), *муусука дьин килини уоскутар / музыка – это то, что успокаивает человека* (5,1%), *киһи ис санаатын дорбосунан тириэрдииһэ / отражение мыслей человека через звуки* (2,1%), *киһи дууһата / душа человека* (2,1%), *муусука кили доҕоро / музыка – это друг человека* (1,02%), *муусука дьин мин олобум аргыһа / музыка – это спутник моей жизни* (1,02%).

В общем счёте было получено 64 субъективных дефиниции американцев. В них преобладают следующие определения: *it is a way of expression emotions and feelings / способ выражения эмоций и чувств* (18,75%), *expression/art through lyrics and sounds / самовыражение или искусство, передаваемое через текст и звуки* (18,75%), *pleasant sounds that uplift your mood / приятные звуки, которые поднимают настроение* (15,6%), *a series of organized sounds / совокупность звуков* (12,5%), *relaxation/релаксация* (6,25%), *something that connects people / то, что объединяет людей* (3,1%). Определения американской молодёжи показывают, что музыка прежде всего является посредником передачи чувств и эмоций человека. Также они считают, что музыка определённо имеет влияние на настроение и состояние людей.

Итоги направленного ассоциативного эксперимента

Последним этапом нашего анкетирования был направленный ассоциативный эксперимент, где респондентам обоих языков предлагалось подобрать прилагательное к слову «музыка». Общее количество реакций американцев

составляет 69 и из них 32 являются единичными. В результате мы выяснили, что в ответах носителей американского английского преобладают следующие прилагательные: *happy/счастливая* (8,6%), *beautiful/красивая* (7,2%), *relaxing/расслабляющая* (5,7%), *vibrant/взбуждающая* (4,3%), *creative/креативная* (4,3%), *melancholic/меланхолическая* (2,8%), *expressive/выразительная* (2,8%), *harmonious/гармоничная* (2,8%), *melodious/мелодичная* (2,8%), *divine/божественная* (2,8%), *experienced/опытная* (2,8%), *moving/двигающая* (2,8%), *instrumental/инструментальная* (2,8%). Вышеуказанные прилагательные показывают, что музыка для американцев прежде всего является признаком настроения. Обобщённо можно сказать, что музыка в американском понимании – это то, что влияет на общее состояние человека. Также музыка воспринимается с эстетической стороны.

Общее количество ответов якутов равно 98. Из них 27 являются единичными. Частотные прилагательные носителей якутского языка: *кэрэ/красивая* (29,5%), *учугэй/хорошая* (9,01%), *набыл/спокойная* (7,24%), *бытаан/медленная* (6,04%), *бэһизэй/веселая* (4,01%), *тургээн/быстрая* (4,01%), *интириэһинэй/интересная* (3,06%), *истин/искренняя* (3,06%), *нарын/нежная* (2,1%), *алыптаах/волшебная* (2,1%), *киэн/просторная* (2,1%). Как мы видим, в ответах якутов твёрдо преобладает оценочный признак «красивый». Следует отметить, что респонденты указали темп музыки: *спокойная*, *медленная*, *быстрая*.

По результатам анализа можно сделать вывод, что музыка у обоих народов имеет различные коннотации. Но в ответах носителей обоих языков можно наблюдать эстетическое отношение к музыке.

Таким образом, можно сказать, что восприятие данного концепта у обоих народов особо не отличается, но всё же важно отметить некоторые различия. Результаты свободного ассоциативного эксперимента показали, что реакции молодёжи двух разных культур в основном совпадают. Например, мы выявили, что в ответах носителей двух языков на слово-стимул *красота* фигурируют частотные реакции, относящиеся к женскому полу. Различия наблюдаются в ассоциациях на слово-стимул *музыка*. Мы выяснили, что ответы американцев содержат реакции, которые больше связаны с музыкальными жанрами. А в ответах носителей якутского языка не было упоминаний о жанрах музыки. В ходе анализа всех реакций было выявлено достаточное количество слов-коррелятов, что показывает наличие у обоих народов чего-то общего при восприятии этих слов-стимулов.

Полученные результаты рецептивного эксперимента среди носителей якутского языка указывают на то, что музыка для якутов прежде всего понимается как отражение души и состояния человека. А в ответах американской молодёжи преобладают дефиниции, связанные с самовыражением и влиянием музыки на внутреннее состояние и настроение человека.

Результаты направленного ассоциативного эксперимента дали нам понять, что в ответах носителей якутского и американского английского можно увидеть схожие реакции. Например, носители обоих языков дали частотное прилагательное *красивая*. Это означает, что для молодёжи обоих языков музыка является признаком эстетики. Но есть различия, выраженные в ассоциациях якутов, которые связаны с темпом музыки.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность: Антология*. Под редакцией проф. В.П. Нерознака. Москва: Академия, 1997.
2. Кубрякова Е.С. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997.
3. Тарасов Е.Ф. *Актуальные проблемы анализа языкового сознания*. Москва: Языковое сознание и образ мира, 2000.
4. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
5. *Музыка как вид искусства*. Available at: <http://zsj.ru/muzyika-kak-vid-iskusstva.html>

References

1. Askol'dov S.A. *Koncept i slovo. Russkaya slovesnost': Antologiya*. Pod redakciej prof. V.P. Neroznaka. Moskva: Akademiya, 1997.
2. Kubryakova E.S. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: Filol. f-t MGU im. M.V. Lomonosova, 1997.
3. Tarasov E.F. *Aktual'nye problemy analiza yazykovogo soznaniya*. Moskva: Yazykovoe soznanie i obraz mira, 2000.
4. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
5. *Muzyka kak vid iskusstva*. Available at: <http://zsj.ru/muzyika-kak-vid-iskusstva.html>

Статья поступила в редакцию 28.05.19

УДК 81.119 + 811.162.1

Deeva N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: deeva24@list.ru

METAPHORIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT “SOUL” IN POLISH LINGUOCULTURE. The article deals with description of the metaphorical representations of a concept “soul” in Polish linguoculture. The analysis of the texts in various genres showed that in Polish the concept “soul” is objectified through the signs of person, animals, plants, space, classical elements (air, water, earth and fire), etc. The metaphors used to represent this concept highlight the significant characteristics and attributes of the soul (such as incorporeity, easiness, mobility, ability for emotional experiences, etc.), enshrined in the minds of the Polish speakers. At the same time, anthropomorphic, spatial and military metaphors are most productive in the representation of the concept “soul”. The presented material in the article leads to the conclusion that a large number of metaphors representing concept “soul” in Polish linguoculture are formed long time ago, since such metaphors reflect mythological and religious ideas about the soul.

Key words: concept, conceptual metaphor, linguoculture, Polish language.

Н.В. Деева, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: deeva24@list.ru

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «DUSZA» В ПОЛЬСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения метафорических способов репрезентации концептов в лингвокультуре, позволяющих установить особенности моделирования мира в сознании и языке конкретного народа. На основе анализа текстов различных жанров выявлено, что в польской лингвокультуре концепт «*dusza*» репрезентирован метафорами разного типа (антропоморфными, зооморфными, фитоморфными, пространственными, милитарными и др.). Каждая из используемых в качестве средства объективации концепта «*dusza*» метафор конкретизирует представление о душе, высвечивает её значимые характеристики и признаки, закреплённые в сознании носителей польского языка. Установлено, что большое количество метафор, репрезентирующих анализируемый в работе концепт, сформировалось достаточно давно, поскольку такие метафоры отражают мифологические и религиозные представления о душе.

Ключевые слова: концепт, концептуальная метафора, лингвокультура, польский язык.

Метафора выступает одной из самых используемых понятийных и языковых форм осмысления действительности [1]. Изучение метафорических моделей, которые задействованы в процессе формирования определённого концепта (единицы человеческого сознания) и которые репрезентируют его в языке, позволяет установить систему ассоциаций, которые послужат базой для формирования структуры концепта, выявить её национально-культурную специфику, сделать выводы об особенностях моделирования мира, присущих конкретной лингвокультуре.

Очевидно, что составляющие абстрактных миров сложнее всего поддаются осмыслению, и здесь на помощь сознанию человека приходит метафора, которую Г.С. Баранов образно определяет как «увеличительное стекло», которое «фокусирует наше зрение, проявляя тем самым реальность, делая её видимой» [2, с. 4]. Согласно М. Блэку, механизм концептуальной метафоры «заключается в том, что к главному субъекту прилагается система «ассоциируемых импликаций», связанных со вспомогательным субъектом» [3, эл. ресурс], т. е. именно метафора способна соединить между собой некие разнородные сущности (на основе сходства, уподобления, аналогии) с целью всесторонней репрезентации неизвестного или с трудом познаваемого объекта.

Концепт «душа» относится к классу психических (духовных) концептов; являясь значимым для многих культур, он вызывает пристальный интерес философов, психологов, культурологов, лингвистов [4, 5, 6, 7]. Как отмечает Е.Е. Левкиевская, «у славян, как и у всех других народов, уже в языческие времена существовало понятие души – некой субстанции, которая находится внутри человека и обеспечивает ему жизнь» [8, с. 161]. Анализ комментариев польских лингвистов к различным интерпретациям концепта «душа», показал, что современные представители польской культуры по-разному интерпретируют данную сущность: одни высказывают сомнения в её существовании (...to jest pojęcie zbędne, byt opisywany, lecz nie udowodnione – czyli prawdopodobnie nie istnieje), другие определяют «душу» как нечто нематериальное (Nie wiem czy człowiek ma duszę, i jak ona wygląda. To raczej coś niematerialnego, czego nie da się zabić skalpelem), третьи, разделяя мнение о существовании души, связывают её с жизнью в теле (...życie duszy ujawnia się w ciele...), а кто-то связывает понятие «души» исключительно с психическими процессами, происходящими в организме человека (Dusza to coś związane z procesami w układzie nerwowym).

В польском языке типичным репрезентантом концепта «*dusza*» («душа») выступает одноимённое существительное. Являясь праславянизмом (**duša*), изначально эта лексема обозначала «дыхание» ('dech, tchnienie'), а также составляющую внутреннего мира человека – «*wewnętrzny świat człowieka, duch; niematerialny byt ożywiający ciało*» [9, эл. ресурс]. В современном языке первичным значением данного полисемантического имени выступает следующее: «*całokształt dyspozycji psychicznych, uczuciowych i intelektualnych człowieka składających się na jego osobowość*» [10, эл. ресурс]. «Душой» в современном польском языке называют и хорошего, вежливого человека ('*dobry, poczytywany człowiek*'), и нематериальную, бессмертную субстанцию в человеке, которая оживляет тело и покидает его в момент смерти ('*w religii i filozofii: niematerialny i nieśmiertelny pierwiastek w człowieku, ożywiający ciało i opuszczający je w chwili śmierci*'), и человека / группу людей, которые являются движущей силой чего-либо ('*człowiek lub grupa ludzi będąca motorem jakiegoś przedsięwzięcia*') [там же]. Используется лексема «*dusza*» и в качестве термина или профессионализма, например: 1. зоологическое '*rdzeń w piórach ptasich*', 2. ботаническое '*rdzeń w łodygach roślin, pniach i gałęziach drzew*', 3. музыкальное '*drewniany pąteczek przenoszący drgania, łączący górą i dolną płytę rezonansową, będący częścią instrumentów smyczkowych*', 4. строительное '*wolna przestrzeń między dwoma stopniami schodowymi*', техническое '*wódkowy lub stalowy element liny, dokoła którego skręcone są spłoty liny*' [9, эл. ресурс].

Итак, первично душа – это некое нематериальное образование, которое невозможно увидеть, услышать, потрогать, а потому для более полного осмысления этого элемента картины мира, точной и всесторонней его репрезентации сознание человека прибегает к концептуальной метафоре. Именно она позволяет выявить и закрепить в сознании и языке признаки души, недоступные наблюдениям, т. е. превратить понятие «душа» в более наглядное, конкретизировать его.

В польской лингвокультуре сферами метафорической экспансии при репрезентации концепта «*dusza*» становятся: человек, живая природа, мир стихий, пространство и др.

Действующий в сознании и языке принцип антропоцентризма подталкивает человека к сопоставлению материальных и нематериальных фрагментов действительности, прежде всего, с самим собой. Так, в польской лингвокультуре душа наделяется способностью к эмоциональным переживаниям, она способна радоваться, тосковать, плакать: *Twoja dusza raduje się, a w uszach słyszysz dźwięki anielskiej muzyki* (B. Zambrzycka); *Moja dusza bardzo tęskni za Twoją duszą...* (S. Raduńska); *Dusza płacze, przeważnie niesłyszana, zamknięta w głębokiej ciemnej piwnicy, o której zapomniano...* (S. Raduńska). Испытывая положительные эмоции, человек может выразить их через пение или танец, подобно последнему душа тоже может петь, танцевать: *Twoja dusza raduje się i śpiewa, a w uszach słyszysz dźwięki anielskiej muzyki* (B. Zambrzycka); *Czy dusza może tańczyć? – Myślę, że tak. Tylko nie każdy na to pozwala. A ważne, żeby dać duszy szansę, żeby się wytańczyła. Każdy z nas ma w sobie takiego wewnętrznego tancerza* (Trojmiasto.pl, 15.04.2015).

Из ментальных признаков человека у души в польской лингвокультуре отмечается способность к пониманию: *Przez oczy Boga dusza rozumie Boskie miłosierdzie, przez które skłania się ku niej, wlewając ku niej...* (Forum Internetowe); *Stara dusza doskonale rozumie, że nic nie dzieje się przypadkiem, a wszystko dla jej dobra* (J. Kosel). Это единственный признак, зафиксированный в собранном фактическом материале, что может быть объяснено следующим: душа, как и сердце, представляется человеком скорее как нечто, отвечающее больше за сферу чувств и эмоций, нежели логику, отсюда незначительная её метафорическая объективация через признаки ментальной сферы.

Душа может задавать вопросы, желать чего-то, а иногда и требовать: *Dusza pyta czasem przekornie, uderzając w czułą strunę: rezygnujesz?* (S. Sadowska); ... *nasza dusza pragnie rozwoju i odnalezienia drogi powrotnej do Domu* (A. Chrzanowska); *Skoro dusza wymaga pewnego ruchu, to i ciało ruchu tego wymaga, bo z poruszeniem się duszy ciało się porusza...* (Biblioteka Warszawska, том 4, 1842). Способна она и к возмущению, притворству: *Ciało cierpi, dusza się oburza i działa przeciw cierpieniu* (Biblioteka Warszawska, том 4, 1842); *Ciało pragnęło jedzenia – i to jak najszybciej! – ale dusza udawała, że apetyt jest jej zupełnie obcy* (B. Świderski).

Каждый человек наделён характером, подобно ему, душа в польской лингвокультуре тоже имеет свой характер, она может быть строптивой, нежной, доброй, чувствительной и т.д.: *Jeszcze pachniał prochem, a jego rogata dusza wycierała czasem z mizernej postaci i z nieufnością spoglądała na Biblię* (W. Dymny); *Sama tylko do placu wzbudziła czuła dusza...* (F. K. Dmochowski); *Nieboraczka, świeć panie nad jej pocziwającą duszą...* (J. I. Kraszewski); *Tam mu dobrze, tam jego wrażliwa dusza jest bezpieczna przed uwierającą prawdą tego świata* (A. Kołaczowski-Bochenek). В признаках подобного типа, с одной стороны, отражены те ценностные характеристики, которые важны, по мнению представителей польской культуры, для души человека, с другой, – и такие характеристики, которые расцениваются негативно (Zła jest jak człowiek... Toteż ona ma ciemną duszę. S. Zeromski).

Душа в пространственных координатах внутреннего мира человека – это житель: *Z tego wszystkiego wynika, że dusza mieszka w głowie, w mózgu* (Biblioteka Warszawska, том 4, 1842). При этом местом локализации души называется то сердце, то мозг человека, то всё его тело: ...*dusza „mieszka” w sercu* (Forum Internetowe); *Ja sądzę, że dusza mieści się w mózgu. Bo gdy umiera mózg – umiera człowiek*. (T. Trojanowski); *Dusza jest w całym ciele, bo ożywia je całe* (Portal Katolicki).

Представление о душе как некой самостоятельной живой субстанции реализуется через метафоры движения: душа способна покидать тело человека, путешествовать (*Dusza, kiedy wyszła z ciała, zanim wcieli się na nowo, pozostaje bez wątpienia jakiś czas w miejscach, gdzie żyła... Cz. Miłosz; I to właśnie tam, każdej nocy wędruje nasza wolna dusza*. Forum Internetowe) и возвращаться на место (*Jedno zimne piwko i dusza wróci na swoje miejsce*. K. Boglar). Данные метафоры являются очень древними, поскольку согласно славянским верованиям душа окончательно покидает тело человека в момент его смерти, а также она может ненадолго покидать тело и путешествовать, пока тот спит [8].

Душа способна изменять свою локализацию и внутри тела человека: от сильного страха у русских душа уходит в пятки (о чём свидетельствует устойчивое выражение), в польском языке существует фразеологизм *mieć duszę na ramieniu / z duszą na ramieniu* (дословно: иметь душу на плечах / с душой на плечах), который в современном языке обозначает сильный страх чего-либо (*Jechałem z „duszą na ramieniu”, bo zupełnie nie znam uliczek w tej dzielnicy, a poza tym była*

okropna pogoda – opowiada Łukasz. Narodowy Korpus Języka Polskiego – далее NKJP [11]). Исходное значение данного польского устойчивого выражения – «быть же за свою жизнь», которое как раз и связано с древними представлениями о расставании души с телом в момент смерти.

Душа человека с древнейших времен уподоблялась бабочке или птице [8, с. 162], подобно этим живым организмам она имеет крылья, может летать: *Ale lżejsza od wrony i od światła skrzydłata dusza szybuje wyżej i dalej...* (H. Sienkiewicz); *Dusza z ciała wyleciała, / Na zielonej łące stała...* (Forum Internetowe). Помимо метафорической репрезентации души-бабочки в собранном материале неоднократно встречается фигуративное сравнение этих двух объектов действительности: *Dusza jest jak motyl, który na tym świecie urodził się ze swojego kokonu* (Duch Prawdy.eu, 10.06.2016). Данная метафора позволяет представить душу как некую легкую, подвижную субстанцию, обладающую свободой перемещения. Подобно хрупкой бабочке или птице душу легко можно ранить или даже убить: *Choć tu przebaczyć, / dusza zraniona i bardzo chora, / ciągle wymaga ochronnych skrzydeł swego anioła* (Wiersze.kobieta.pl); *O totalitaryzmie postmodernistycznym, który zabija duszę, a nie ciało młodego człowieka – mówi abp Stanisław Gądecki podczas wczorajszej popołudniowej kongregacji obradującego w Watykanie Synodu Biskupów na temat młodzieży* (Wiara.pl, 10.10.2018). При этом последняя метафора явно вступает в противоречие с мыслью о бессмертии души человека, которая утверждается не только в религии, но и в некоторых философских учениях: *Dlatego każdego bez wyjątku człowieka Wszechmocny Stwórca wyposażył w nieśmiertelną duszę* (Ks. M. Kaszowski).

Для репрезентации концепта «dusza» в польском языке используется и фитоморфная метафора. Подобно растению душа при благоприятных условиях способна цвести, а при неблагоприятных – засыхать: *Cóż, to inwestycja, która z całą pewnością przyniesie piękne rezultaty: dusza rozkwitnie, pojawi się dobroty we wszystkich aspektach naszego życia!* (A. Maciąg); *Samotność jest jak ogród... w którym dusza wysycha... a kwiaty przestają pachnąć* (Forum Internetowe). Образно в польской лингвокультуре душа репрезентируется и как то, что имеет корни, с помощью которых она закрепляется где-либо: *Przed wszystkim dusza ludzka musi być zakorzeniona w wielu środowiskach naturalnych i dzięki nim musi nawiązywać łączność z wszechświatem* (Forum Internetowe). Иных признаков, характерных для растения, у анализируемого польского концепта не выявлено.

Из мира неживой природы для репрезентации концепта «dusza» в польской лингвокультуре используются признаки таких стихий, как огонь, вода, воздух и земля. Огонь традиционно считается амбивалентной стихией. Издревле огонь, с одной стороны, считается стихией жизни. Так, сердце человека, являющееся в наивной картине мира средоточием жизни, часто описывается через признаки пылающего угля, пламени: *Plonie ogień jak serca gorący, rzucił w niebo iskry wiatr. Jedną przeszłość i przyszłość nas łączy, szumi wokół, szumi wokół senny las* (Forum Internetowe). Пылающая душа также является метафорой жизни, проявления сильных чувств: *Więc rozpal ogień w duszy mej, niech płonie...* (Forum Internetowe). С другой стороны, огонь – стихия разрушающая, способная уничтожить всё вокруг. Угасание души в польской лингвокультуре является метафорой смерти: *Wciąż w moich uszach przebrzmiewa jej słabnący głos, wciąż czuję obezwładniające zimno gdy dusza gaśnie i obraca się w niebyt, stając się częścią mąj* (M. Borzyski).

Из признаков воды у польского концепта «dusza» отмечен только один – «кипение / бурление»: *Tum wspomnień, ogród uczuć przyniósł mi, cała dusza burzy się i przewraca* (Gazeta Warszawska, 21.11.1848). Данная метафора является оценочной, душа человека чаще всего кипит от угнетения, негодования.

Понятная связь такой стихии, как воздух и души заложена в этимологии лексемы «dusza». В словаре А. Брукнера прасловом для названной языковой единицы указывается **duch* [12, с. 104] и, как уже отмечалось, изначально слово «dusza» в польском языке обозначало «дыхание». Кроме того, как пишет Е.Е. Левкиевская, у древних славян душа имела «вид ветра, густка пара или дыма» [8, с. 162]. Душа легка; подобно воздуху, её Бог вдыхает в человека, даруя ему жизнь: *I wetchną ją (duszę) Bóg w Ono wystrugane ciało...* (P. Kleczek). И, напротив, умирая, человек испускает дух (душа его в виде пара или дыма выходит из тела); в польском языке, как и в русском, для описания данной ситуации существуют фразеологизмы схожей семантики – *ktoś wyzionął ducha / ktoś oddał duszę Bogu*: *Nim nadjechało pogotowie, ranny, którym okazał się znany włamywacz, Leon Łaskiewicz, wyzionął ducha* (S. Milewski); *Gdyby Rydz Śmigły zginął z pistoletem w garści przekraczając granicę – a Józef Beck oddał duszę Bogu na barykadzie Warszawskiej – przybyłoby dwóch świętów w panteonie i nikt słowa by nie pisał, Cała nie wylączając* (NKJP). Воздуху свойственен не только признак легкости, но и невидимости, этот же признак находим и у концепта «dusza»: *Nasza dusza jest niewidzialna, ponieważ znajduje się z tej strony bądź jest czasową częścią człowieka* (Duch Prawdy.eu, 10.06.2016).

Библиографический список

1. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. Available at: <http://spkurdyumov.ru/networks/vvedenie-v-kognitivnyu-lingvistiku/>
2. Баранов Г.С. Философия метафоры. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005.
3. Блэк М. Метафора. Теория метафоры. Available at: http://tif.narod.ru/school/teoriya_metafory.htm
4. Степаненко В.А. Философия в языке: анализ концепта «ДУША. SEELE. SOUL» в рамках онтологического учения об имени. Вестник НГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006; Т. 4; Вып. 2: 96 – 106.

Земля ассоциируется, прежде всего, с неким прочным/твёрдым основанием, в котором может укореняться что-либо. Данный признак переносится в польской лингвокультуре и на концепт «dusza»: *Justyno! ten pies mnie wzrusza, / W tobie jakaś twarda dusza...* (F. Karpiński); *Dickowi pomaga pozbyć się emocjonalnego cierpienia, które było zakorzenione głęboko w jego duszy* (NKJP). При этом твёрдость души определяется как отрицательный признак, поскольку обозначает её черствость, нечувствительность.

Одной из самых продуктивных метафорических моделей во многих языках выступает пространственная. Как отмечал Г. Пауль, «пространственные отношения и процессы могут переноситься в сферы непространственных отношений» [13, с. 116]. Продуктивность данной метафоры объясняется тем, что человек всегда воспринимает себя и всё существующее вокруг в некой пространственной системе координат. В польской лингвокультуре душа – некое пространство, которое репрезентируется то как внешнее, то как внутреннее, на что указывают предлоги *na* и *w*, стоящие перед существительным *dusza*: *Jednego podobnego wieczora, błogo mi na duszy, weselej na sercu, roskoszniej w myśli, bo wymyśliłem rzecz bardzo mądrą...* (A. Jelowski); *Wetchnę w duszę twoją mój mierzchnący blask...* (W. Gutowski).

Пространство души характеризуется в польской картине мира признаками глубины и широты: *Z drugiej strony myślę, że Sienkiewicz to był jednak w głębi duszy człowiek aparatu, partii, bo w końcu z niej do nas trafił* (J. J. Szczepański); *Dlatego dusza kobiety winna być szeroka, czyli otwarta na wszystkich, cicha – by burzą nie ugasić delikatnego płomyka, gorąca – by nie dopuścić zamarznięcia delikatnych pączków, jasna, by się szkodniki w ciemnych kątach nie zaległy, zamknięta w sobie – by włamania z zewnątrz nie zagroziły wewnętrznemu życiu, wolna od siebie – by obce życie miało w niej miejsce, władająca sobą i ciałem – by cała jej osobowość była gotowa do służby drugiemu* (Communiocrucis.pl, 11.05.2011). Как внутреннее замкнутое пространство душа образно представляется в виде водоёма или сосуда, имеющего дно, о чём свидетельствует польский фразеологизм *na dnie duszy*: *Jako wszyscy w tym rodzie, zachował na dnie duszy, pod licznymi warstwami uczuć, myśli i wierzeń zakonnych, wspomnienie krzywdy, legendę o hańbie ucieczki, wieczne żarczy się węgiel pamięci rodowej porażki* (S. Żeromski). Замкнутое пространство души, подобно жилищу человека, имеет дверь, которую можно открыть кому-либо: *Otworzyłam przed tobą duszę, a ty się odwróciłeś* (NKJP).

Всякое пространство определяется человеком как пустое или заполненное, данный признак переносится польским сознанием и на концепт «dusza»: *Dlatego, że dusza bez ciężkości, to pusta dusza* (Duch Prawdy.eu, 10.06.2016). *Z duszą pełną miłości, z zaczarowanym pojęciem...* (T.Ł. Zabłocki). Подобные метафоры носят явный оценочный характер: душа человека не должна быть пустой, она должна быть полна идеями, переживаниями, чувствами.

В пространстве человеческой души, как и в реальном земном пространстве, бывают осадки, может светить солнце или начинаться гроза: *Myśli bowiem są tak ulotne, w duszy czasem deszcz pada* (Forum Internetowe); *Słońce świeci w mojej duszy, choć za oknem pada deszcz* (Forum Internetowe); *Burza dopiero się rozpoczyna, w ich umysłach i duszach* (Kulturawokolnas.pl, 1.12.2018). Данный тип метафоры также является оценочным.

Ещё одной достаточно продуктивной метафорой, выступающей в качестве средства репрезентации анализируемого концепта в польском языке, является милитарная. Земная жизнь души очень часто (вероятно, под воздействием религиозных воззрений) определяется как поле сражения: *Ziemskie życie duszy jako pole walki z szatanem i własną, grzeszną naturą* (F. Kowalska). Душа, выступая в качестве субъекта, может бороться с кем или чем-либо: *Już jest godzina jedenasta wieczór, wszystkie siostry już śpią w celach, jedna moja dusza walczy i to z wielkim wysiłkiem* (F. Kowalska). При этом борьба души определяется как некое естественное состояние, чем больше душа борется, тем больше заслуг она получает: *Im więcej dusza walczy, tym większe zdobywa zasługi* (NKJP). Подобно воину или рыцарю, имеющему оружие, душа тоже вооружается, её оружием является молитва: *Dusza zbroi się przez modlitwę do walki wszelakiej* (F. Kowalska).

Таким образом, метафорические модели, репрезентирующие концепт «dusza» в польской лингвокультуре, сформированы под воздействием религиозных, философских, наивных представлений об этом объекте действительности. Ряд метафор является очень древним (например, «душа – живое существо», «душа – бабочка/птица», «душа – воздух» и др.), такие метафоры уходят своими корнями в воззрения наших предков-славян, метафорические модели подобного типа функционируют и в русской лингвокультуре. Национальная специфика образной репрезентации польского концепта «dusza» проявляется в метафорах характеризующего типа (*dusza rogata, dusza przyjazna* и т. п.), функционировании оценочных метафор, а также продуктивности той или иной метафорической модели. Так, достаточно часто для репрезентации названного концепта в польском языке используются метафоры антропоморфная, пространственная и милитарная.

5. Бехтерев В.М. *Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности*: в 2-х томах. Санкт-Петербург, 1999; Т. 1.
6. Пименова М.В. *Душа и дух: особенности концептуализации*. Кемерово: Графика, 2004.
7. Кондратьева О.Н. *Метафорическое моделирование концепта «душа» в древнерусской лингвокультуре*. Москва: Изд-во «Перо», 2014.
8. Левкиевская Е.Е. *Мифы русского народа*. Москва: АСТ: Астрель, 2000.
9. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: <http://www.wsjp.pl/>
10. *Słownik języka polskiego*. Available at: <http://sjp.pwn.pl/sownik>
11. *Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Available at: <http://www.nkjp.uni.lodz.pl>
12. Brukner A. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985.
13. Пауль Г. *Принципы истории языка*. Москва: Изд-во иностранной литературы, 1960.

References

1. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnyy lingvistiku*. Available at: <http://spkurdyumov.ru/networks/vvedenie-v-kognitivnyy-lingvistiku/>
2. Baranov G.S. *Filosofiya metafory*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2005.
3. Bl'ek M. *Metafora. Teoriya metafory*. Available at: http://tif.narod.ru/school/teoriya_metafora.htm
4. Stepanenko V.A. *Filosofiya v yazyke: analiz koncepta «DUSHA. SEELE. SOUL» v ramkakh ontologicheskogo ucheniya ob imeni. Vestnik NGU. Seriya Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2006; Т. 4; Вып. 2: 96 – 106.
5. Behterev V.M. *Psihika i zhizn'. Izbrannye trudy po psikhologii lichnosti*: v 2-h tomah. Sankt-Peterburg, 1999; Т. 1.
6. Pimenova M.V. *Dusha i duh: osobennosti konceptualizatsii*. Kemerovo: Grafika, 2004.
7. Kondrat'eva O.N. *Metaforicheskoe modelirovanie koncepta «dusha» v drevnerusskoy lingvokul'ture*. Moskva: Izd-vo «Pero», 2014.
8. Levkievskaya E.E. *Mify russkogo naroda*. Moskva: AST: Astrel', 2000.
9. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: <http://www.wsjp.pl/>
10. *Słownik języka polskiego*. Available at: <http://sjp.pwn.pl/sownik>
11. *Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Available at: <http://www.nkjp.uni.lodz.pl>
12. Brukner A. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985.
13. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Moskva: Izd-vo inostrannoy literatury, 1960.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 811.112.2

Kiyanova K.A., postgraduate, Department of German Language, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: kiyanova.karina@gmail.com

FUNCTIONING OF PARENTHESIS IN PUBLIC SPEECH (THE CASE STUDY OF ANGELA MERKEL'S ADDRESSES). The article is dedicated to a study of functioning of parenthesis in public political speeches. The sources of the study are the public political speeches of Angela Merkel, the Federal Chancellor of the Federal Republic of Germany. The subject of the paper appears to be urgent due to the lack of its study within the framework of German political discourse. The author has undertaken an attempt to analyze the parentheses used by this politician, explains the significance and relevance of their usage in the context of speech and aural perception, as well as provides frequency examples. Based on the analysis, it is argued that parenthesis is a tool that allows a politician to reveal the persuasive and influential potential of public speech. In accordance with the specifics of the material, the main functions of parentheses are emphasized: the reference function (to an event or a statement), the information clarification function, the getting-into-contact function, the function of evaluation, the emphasizing function, the emotional function. In conclusion, the significant role of parenthesis in public political speech is underlined and it is said about the prospects of its research within the German political discourse.

Key words: parenthesis, parenthetical insertions, political speech, public speech, political communication, political discourse, addressee.

K.A. Киянова, соискатель каф. немецкого языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kiyanova.karina@gmail.com

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ПАРЕНТЕЗ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ А. МЕРКЕЛЬ)

Данная статья посвящена изучению функционирования парентез в публичной политической речи. В качестве материала исследования были выбраны тексты выступлений федерального канцлера ФРГ Ангелы Меркель за 2016 год. Актуальность выбранной темы определяется её недостаточной изученностью в рамках немецкого политического дискурса. Автором предпринимается попытка анализа используемых политиком парентез, объясняется значимость их употребления с точки зрения устной формы речи и слухового восприятия, приводятся наиболее частотные примеры. На основе анализа обосновывается и подтверждается мысль о том, что парентеза представляет собой средство, которое позволяет политику раскрыть убеждающий и воздействующий потенциал публичной речи. В соответствии со спецификой материала автором выделяются основные функции парентез: функция отсылки (к событию или высказыванию), функция уточнения информации, контактоустанавливающая функция, оценочная функция, выделительная функция, эмотивная функция. В заключение делаются выводы о значимой роли парентезы в публичной политической речи и о возможных перспективах ее исследования в немецком политическом дискурсе.

Ключевые слова: парентеза, парентетические вставки, политическая речь, публичная речь, политическая коммуникация, политический дискурс, адресат.

Публичная речь принадлежит жанровому пространству политического дискурса, интенциональная природа которого проявляется в борьбе за политическую власть на основе речевой деятельности [1, с. 7; 2, с. 26]. Сфера политической коммуникации характеризуется своей ориентированностью на адресата, поэтому цель публичной речи заключается, прежде всего не столько в информировании, сколько в убеждении, доказательстве истинности суждения и присоединении аудитории к своей точке зрения. Фактору адресата отводится центральное место при создании и рецепции публичной речи, в связи с чем от политика требуется грамотное использование языковых средств всех уровней для достижения эффективности общения, поскольку «победителем обычно становится тот, кто лучше владеет коммуникативным оружием, кто способен создать в сознании адресата необходимую манипулятору картину мира» [3, с. 15]. В этом смысле синтаксическая организация играет немаловажную роль в обеспечении воздействующего потенциала текста публичной речи. Так, при исследовании публичных речей федерального канцлера ФРГ Ангелы Меркель обращает на себя внимание широкое применение парентезы, речь о которой пойдет в данной статье.

Феномен парентезы всегда вызывал интерес учёных, о чем свидетельствуют научные труды как отечественных (В.Г. Адмони, М.П. Брандес, О.В. Александровой, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, А.А. Мещлера, Э.Г. Ризель, Е.И. Шендельс и др.), так и зарубежных авторов (K. Bayer, M. Brandt, J. Erben, H.-W. Erms, J. Schwitalla, и др.).

В отечественной германистике изучению парентезы посвящено много работ, которые характеризуются разнообразием и соответствуют современным тенденциям в языковедении. Так, например, рассматриваемое явление получило комплексное освещение на материале немецкой устной диалогической речи [4]. Существует ряд исследований, посвящённых эмоционально-экспрессивной характеристике парентезы в немецкой прессе [5], формальной и содержательной структуре парентетически осложнённых высказываний на основании коммуникативно-функционального подхода в газетной публицистике [6], а также комплексному сравнительно-сопоставительному анализу вставных единиц в современной публицистике на материале башкирского и немецкого языков [7]. Не остался без внимания и прагмалингвистический потенциал парентетических вставок на материале художественных текстов Т. Манна [8]. Научный интерес к данной пробле-

матике проявляется, в том числе в лингвопрагматическом изучении парентезы, которая рассматривается в качестве манипулятивного средства в дискурсе В. Путиной, Т. Блэра и Дж. Буша [9].

Вместе с тем функциональная характеристика парентезы в немецком политическом дискурсе до сих пор не подвергалась детальному изучению, что предопределяет актуальность данного исследования. Научная новизна состоит в том, что впервые анализ парентезы проводится на материале публичных речей современного политического лидера Ангелы Меркель.

Цель работы заключается в необходимости описать особенности употребления парентезы в одном из жанров политического дискурса, что позволит сформировать представление о её функционировании в структуре политического текста, а также установить её роль с точки зрения восприятия и оказания оптимального воздействия на адресата. Материалом исследования послужили тексты публичных выступлений, опубликованные на официальном сайте федерального канцлера ФРГ [10]. Совокупный объем составил 76 речей. Цель, поставленная в работе, определила выбор методов: контекстуальный метод, метод сплошной выборки, а также метод прагматического анализа.

Обзор лингвистической литературы по заданной проблематике показал, что определение понятия «парентеза» по-прежнему остаётся дискуссионным. В работах учёных можно обнаружить параллельно существующие дефиниции: «вставные прагматические единицы» [11], «парантеза» [12], «парентетические внесения» [13, 14], «прагматические вставки» [15] и др. Особую трудность вызывает разграничение вводных и вставных конструкций: одни учёные понимают под парентезой вставные конструкции, другие – вводные конструкции. Тем не менее, большинство исследователей склонны не разграничивать данные типы конструкций, в частности, это касается и немецкой грамматической традиции, где, по мнению Л.В. Фадеевой, термин «парентеза» отличается расплывчатым характером [4, с. 9]. Наряду с терминологической неустойчивостью отсутствует также единообразие в выделении типов и функций парентез. Подобные разногласия можно объяснить наличием большого количества лингвистических направлений и научных концепций в грамматике, совокупностью критериев, по которым проводится линия дифференциации, и не в последнюю очередь спецификой материала. Такое положение дел служит ещё одним подтверждением тому, что парентеза является сложным и многогранным феноменом, требующим непрерывного и глубокого изучения.

В рамках настоящей работы под «парентезой» понимается вставная конструкция, грамматически независимая от предложения, в которое она включена, но связанная с ним по содержанию. Парентезы не следует объединять с вводными словами или вводными словосочетаниями, поскольку последние характеризуются одноплановостью значений и синсемантией. Анализ эмпирического материала показал, что оформление подобных конструкций в тексте реализуется при помощи графических средств – тире или тире с запятой. По цели высказывания парентезы из представленной выборки являются повествовательными. Что касается позиции парентезы в предложении, то в большинстве случаев она располагается в середине предложения.

Обобщенно назначение парентез состоит в том, что они передают субъективно-модальное отношение говорящего и различные эмоционально-оценочные смыслы, сообщают дополнительную к основному содержанию информацию, а также актуализируют фоновые знания коммуникантов. В результате парентеза создаёт несколько линий повествования, обозначая сложную, многоуровневую структуру текста.

Проведённый анализ парентетических внесений в публичных выступлениях федерального канцлера позволяет сделать следующие выводы.

Среди наиболее частотных рассматриваемых явлений наблюдается преобладание парентез, выполняющих функцию отсылки. Так, выступая с речью, Ангела Меркель ссылается на предшествующее событие:

● *Ich denke, bei gutem Willen beider Seiten – wir hatten kurz vor Neujahr noch einmal ein langes Telefonat mit dem russischen und dem ukrainischen Präsidenten geführt – könnten wir in den nächsten beiden Monaten weitere Fortschritte* [10].

Посредством подобных парентез политик в значительной степени расширяет коммуникативный план и увеличивает смысловую нагрузку высказывания, включая в него содержание предшествующих речевых действий, релевантных для участников общения. Действительно, публичное выступление не может быть ограничено собственными рамками, так как коррелирует с другими дискурсивными образованиями в пространстве политического дискурса.

Интерес представляют также отсылки к высказываниям других политических деятелей:

● *Im letzten Jahr – der Bundesinnenminister hat es dargestellt – sind 890.000 Asylsuchende nach Deutschland gekommen* [10].

● *Die ohnehin engen deutsch-amerikanischen Wirtschaftsbeziehungen – der Präsident hat es eben gesagt – zeigen sich auch darin, dass wir seit 1960 wieder mit den USA den wichtigsten Handelspartner haben; und das mit einem Handelsvolumen von über 173 Milliarden Euro* [10].

В своём высказывании Ангела Меркель упоминает уже известного аудиторию политика, чьё мнение признаётся истинным и авторитетным. В результате ссылка на авторитет усиливает убеждающую сторону публичной речи.

Ещё одной частотной функцией парентезы в публичной речи является функция уточнения информации:

1. *Dann kam die Zeit, in der Laurenz Meyer – er kann aus Krankheitsgründen heute leider nicht da sein – Fraktionsvorsitzender war* [10].

2. *Auch der andere große Block ist wichtig, nämlich dass diejenigen, die kein Bleiberecht haben – vor allem diejenigen, die aus den Ländern des westlichen Balkans kommen – unser Land wieder verlassen, damit wir denjenigen helfen können, die vor Krieg, Vertreibung und Verfolgung flüchten und unseren Schutz wirklich brauchen* [10].

В приведенных примерах можно наблюдать, как парентезы создают второй план повествования, передавая неосновные, дополнительные сведения. Так, в первом примере (см. пример 1) сообщается: «Затем настало время, когда Лауренц Майер – к сожалению, он сегодня здесь не может присутствовать по состоянию здоровья – был председателем фракции» (перевод с нем. – К.А. Кияновой). В данном случае подобные вставки могут также указывать на спонтанность и ассоциативность мышления. При этом утверждать об абсолютной спонтанности и импровизационности, характерной устному регистру речи, было бы неверно, поскольку текст публичной речи составляется заранее, и политик опирается на него во время выступления. В то же время замечания полупутного характера способны оживить высказывание и сделать его более динамичным.

Необходимо отметить, что в проанализированных публичных речах парентетические вставки используются как средство привлечения внимания и установления контакта с адресатом:

1. *Herzlichen Glückwunsch zum 60-jährigen Bestehen des Bundesnachrichtendienstes, herzlichen Glückwunsch an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die – wie Sie eben gesagt haben, Herr Kahl – zum Teil auch unter Einsatz ihres Lebens ihren Dienst für unser Land leisten* [10].

2. *Der diesjährige Arbeitgebertag der BDA zeigt dies einmal mehr, wenngleich ich sagen möchte – darüber haben wir oft gesprochen, Herr Kramer –, dass wir alle gemeinsam versuchen müssen, die Tarifautonomie stark zu halten, gerade auch angesichts disruptiver Umbrüche, die wir durch die Digitalisierung in der Wirtschaft haben* [10].

3. *Viele sind den beiden gefolgt – auch Sie selbst – und haben mit unermüdlichem Einsatz dafür Sorge getragen, dass jüdisches Leben in Deutschland mehr und mehr wieder eine Heimat finden konnte* [10].

В первую очередь подчеркнём, что анализируемая публичная речь квалифицируется как монологическая речь с присущими ей чертами диалогичности, выраженной при помощи репертуара разных языковых средств. На протяжении всего выступления политику крайне важно активизировать внимание аудитории и создавать ощущение взаимодействия. Так, обращения *Herr Kramer, Herr Kahl, Sie* (см. примеры 1-3) участвуют в организации направленности публичной речи, устанавливая коммуникативную связь между адресантом и адресатом.

В следующую группу входят парентезы, которые выражают субъективно-модальное отношение политика к высказыванию, содержат оценку и интерпретацию явлений действительности:

1. *Wir haben in der Bundesregierung beschlossen, dass seit dem 1. Juli – das war gar nicht so einfach zu diskutieren – das Regelungsprinzip „one in – one out“ gilt* [10].

2. *Die Europäische Union hat uns im Grunde genommen gezwungen – richtigerweise, sonst wären wir, denke ich, dazu nicht gekommen –, uns mit den Ausschreibungsmodalitäten für den zukünftigen Ausbau der erneuerbaren Energien zu befassen* [10].

Оценочность проявляется как сущностный признак политической коммуникации. Очевидно, что помимо информации, транслируемой федеральным канцлером, в политической речи также содержится оценка. Как уже упоминалось выше, цель публичной политической речи заключается в убеждении и побуждении аудитории к определённым действиям. Для этого политик прибегает к оценке – «ведущему средству побуждения» [1, с. 51].

Нередко в текстах публичных выступлений можно встретить типизированные парентетические внесения *das sage ich ausdrücklich, darauf will ich hinweisen*, которые реализуют выделительную функцию. Появление подобных устойчивых элементов, по наблюдению Л.В. Фадеевой, обусловлено природой устного дискурса [4, с. 139–140]. Приведём следующие примеры:

1. *Aber Streit ist auf jeden Fall wichtig, weil niemand – darauf will ich hinweisen – in den heutigen Zeiten die perfekte Antwort hat auf das, was wir in den nächsten 10, 20 und 30 Jahren tun müssen* [10].

2. *Nicht zuletzt werden Stiftungen – auch das möchte ich hier nochmals hervorheben – für Offenheit, Pluralität und Toleranz, für einen engen Zusammenhalt in unserem Land* [10].

3. *Auch hier unternehmen wir viele Anstrengungen, um das gemeinsam mit den Ländern – das sage ich ausdrücklich – zu verbessern* [10].

4. *Wer möchte – ich betone ausdrücklich: wer möchte –, soll auch nach dem offiziellen Renteneintrittsalter die Möglichkeit haben, weiterzuarbeiten und dafür entsprechende Rahmenbedingungen vorzufinden* [10].

Из примеров 1-4 ясно, что при помощи парентез оратор стремится акцентировать внимание адресата на некоторых положениях излагаемого и облегчить запоминание, так как устная речь не дискретна, и её невозможно обозреть. Особенно ярко это проявляется в последнем фрагменте, содержащем приём повтора (*wer möchte*), за счёт которого интенсифицируется выразительность высказывания.

В ходе выступления немаловажным представляется обращение политика к эмоциям и чувствам. Обнаружено, что парентезы, выражающие эмоциональное состояние субъекта речи, в публичных выступлениях встречаются гораздо реже по сравнению с рассмотренными выше парентетическими внесениями:

1. *Nun kann ich nur noch sagen – etwas traurig, weil ich bald entschwinden muss –: Genießen Sie mit Ihren zahlreichen Gästen diesen festlichen Abend* [10].

2. *In Deutschland – das ist erfreulich – hat sich eine vielversprechende Gründerszene entwickelt* [10].

Использование лексем *traurig* и *erfreulich* служит созданию единого между адресантом и адресатом эмоционального настроя и общей палитры чувств, что, по справедливому замечанию А.П. Чудинова, является необходимым условием для убеждения [1, с. 67].

Примечательно, что в отдельных случаях употребление нескольких парентез в одном предложении увеличивает его длину: *Allerdings muss ich auch sagen – darüber spreche ich oft mit den Ministerpräsidenten –: Denjenigen, die keinen Aufenthaltstitel bei uns haben und denen in einem rechtsstaatlichen Verfahren nicht zuerkannt wurde, bei uns zu bleiben, müssen wir sagen – auch das kann man mit einem freundlichen Gesicht tun –: Ihr müsst unser Land verlassen* [10]. Приведённый пример наглядно демонстрирует подготовленность и письменную основу публичной речи. Тем временем подобное явление не свойственно устной спонтанной речи.

Библиографический список

1. Чудинов А.П. *Современная политическая коммуникация*. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009.
2. Шейгал Е.И. *Семантика политического дискурса*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. *Зарубежная политическая лингвистика*. Москва: Флинта; Наука, 2008.
4. Фадеева Л.В. *Парентеза в немецкой устной диалогической речи (на материале мангеймского корпуса)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
5. Саночкина Н.Н. *Некоторые аспекты эмоционально-экспрессивного синтаксиса в дискурсе современной немецкой прессы (на материале статей немецких газет)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
6. Аверкина Л.А. *Особенности парентетически осложненного высказывания в текстах газетно-публицистического стиля современного немецкого языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1991.
7. Рахманова В.М. *Вставные единицы в современной публицистике (на материале немецкого и башкирского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
8. Фаткулова Л.Р. *Прагматический эффект приемов логического выделения в синтаксисе Томаса Манна*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
9. Сагайдачная Е.Н. *Экспрессивные средства языка в речи политиков: на материале текстов публичных выступлений В. Путина, Т. Блэра, Дж. Буша*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2009.
10. *Публичные речи А. Меркель за 2016 год*. Available at: https://www.bundeskanzlerin.de/bkinde/aktuelles/70298?search?formState=eNptj7EOGjAqHl_F3MxQIMbYzYi7uhqHWq6EplTVHiohVtXDDHB7e_1_7LjVApwNpNyUaQl6xFSISMMG3lF1vbQbK2maMjBKI_2iZw5LsYQLf3aqbpyixrEBP9gMF9IEEkFAikY8cEpLn51mMY5of1u0e_w237bWhsuEmrxEkFAJ4X8AY93d0tOMrav_Vok8LAZ_J6awasCoZWVQYNYu6D4Gtg6q5K59eHBNYYA&tf=70296:BPA_Speech
11. Кобрина Н.А. *Предложение с вставной предикативной единицей в современном английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1974.
12. Поликарпова О.Н. *Комментативная парантеза как единица композиционного синтаксиса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
13. Александрова О.В. *Проблемы экспрессивного синтаксиса*. Москва: Высш. шк., 1984.
14. Брандаусова А.В. *Функционирование парентетических внесений в тексте английской литературной сказки (на примере их использования в авторской речи)*. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность»*. 2007; 3. 18 – 23.
15. Кострова О.А. *Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка*. Москва: Флинта; Московский психологосоциальный институт, 2004.
16. Брандес М.П. *Стилистика текста*. Москва: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004.

References

1. Chudinov A.P. *Sovremennaya politicheskaya kommunikaciya*. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2009.
2. Sheigal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2000.
3. Budaev E.V., Chudinov A.P. *Zarubezhnaya politicheskaya lingvistika*. Moskva: Flinta; Nauka, 2008.
4. Fadeeva L.V. *Parenteza v nemeckoj ustnoj dialogicheskoy rechi (na materiale mangejmskogo korpusa)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
5. Sanochkina N.N. *Nekotorye aspekty 'emotional'no-'ekspressivnogo sintaksisa v diskurse sovremennoj nemeckoj pressy (na materiale statej nemeckih gazet)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
6. Averkina L.A. *Osobennosti parenteticheski oslozhnennogo vyskazyvaniya v tekstah gazetno-publicisticheskogo stilya sovremennogo nemeckogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1991.
7. Rahmanova V.M. *Vstavnye edinytzy v sovremennoj publicistike (na materiale nemeckogo i bashkirskogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2007.
8. Fatkulova L.R. *Pragmaticheskiy 'effekt priemov logicheskogo vydeleniya v sintaksise Tomas Manna*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
9. Sagajdachnaya E.N. *'Ekspressivnye sredstva yazyka v rechi politikov: na materiale tekstov publichnykh vystuplenij V. Putina, T. Bl'era, Dzh. Busha*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2009.
10. *Publichnye rechi A. Merkel' za 2016 god*. Available at: https://www.bundeskanzlerin.de/bkinde/aktuelles/70298?search?formState=eNptj7EOGjAqHl_F3MxQIMbYzYi7uhqHWq6EplTVHiohVtXDDHB7e_1_7LjVApwNpNyUaQl6xFSISMMG3lF1vbQbK2maMjBKI_2iZw5LsYQLf3aqbpyixrEBP9gMF9IEEkFAikY8cEpLn51mMY5of1u0e_w237bWhsuEmpxEkFAJ4X8AY93d0tOMrav_Vok8LAZ_J6awasCoZWVQYNYu6D4Gtg6q5K59eHBNYYA&tf=70296:BPA_Speech
11. Kobrina N.A. *Predlozhenie s vstavnoj predikativnoj edinicей v sovremenom anglijskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1974.
12. Polikarpova O.N. *Kommentativnaya paranteza kak edinicа kompozicionnogo sintaksisa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
13. Aleksandrova O.V. *Problemy 'ekspressivnogo sintaksisa*. Moskva: Vyssh. shk., 1984.
14. Brandausova A.V. *Funkcionirovanie parenteticheskikh vnesenij v tekste anglijskoj literaturnoj skazki (na primere ih ispol'zovaniya v avtorskoj rechi)*. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'»*. 2007; 3. 18 – 23.
15. Kostrova O.A. *'Ekspressivnyj sintaksis sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Flinta; Moskovskij psihologosocial'nyj institut, 2004.
16. Brandes M.P. *Stilistika teksta*. Moskva: Progress-Tradiiciya; INFRA-M, 2004.

Статья поступила в редакцию 30.05.19

Key words: Lexical field, lexico-semantic group, semantics, localization, derivative.

М.А. Рабаданова, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mui.rabadanova@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГЛАГОЛОВ *عَلَى* ВЫСИТЬСЯ И *عَلَا* ПОДНИМАТЬСЯ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ (В ЗЕРКАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Ключевые слова: лексическое поле, лексико-семантическая группа (ЛСГ), семантика, локализация, дериват.

Эта особенность отражена как в словарной статье глагола *عَلَّ* превосходить (ростом, силой); одолевать, побеждать (кого-либо) так и на уровне лексико-семантических вариантов глагольных пород, производных от глагола *تَغَلَّى*:

В единичных случаях прилагательные выступают в функции ключевых слов: *على القويم* «лучшие люди, сливки общества» [6, с. 366].

ся и на уровне речевых актов: على ظهر البعرة «верхом на лошади» على متن الطائرة «на борту самолета», عزف على الكمان «играть на скрипке», عاد على القطار المساء «возвращаться на вечернем поезде», على قسمين «делиться на две части».

Второе ситуативное значение предлога على имеет переводным эквивалентом предлог «под» русского языка: رقص على الموسيقى (танцевать на музыку) танцевать под музыку.

Третий лексический вариант предлога على отмечен значением «к» دخل عليهم (он вошел на них) «он вошел к ним». В русском языке он обозначает направление в сторону чего-либо: Подъехать к станции (на станцию);

Четвертый лексико-семантический вариант предлога على имеет семантику, передаваемую русским предлогом «против»: «Он помогал им бороться (на) против этого человека. عاونهم على هذا الرجل. Рус. «остановиться напротив этого дома».

Пятый лексико-семантический вариант предлога على соответствует семантике русского предлога «около, у»: جلسوا على النار (они сидели на огне), они сидели около (у) огня.

В словарной статье على отмечены значения: «согласно, сообразно», «по»; على «по мере». Например, согласно договору; по мере возможности; по необходимости.

Седьмым лексико-семантическим вариантом слова على зафиксировано значение, передаваемое общим смыслом русских предлогов «для», «до», «о», «об»: على أن يعود «для того чтобы вернуться», حشني عليه «расскажи мне о нём», على ما؟ «для чего?».

Восьмым лексико-семантическим вариантом арабского предлога على зафиксирован в значении «через, при помощи», على يد «через него»; в русском языке, например: смотреть через очки; ехать через мост.

Девятое значение исследуемого предлога соответствует русскому переводному эквиваленту «несмотря на, при»; ср. على الاختلاف أنواعهم «при всём их разнообразии», على ضعفي «при моей слабости», несмотря на мою слабость».

Десятая семема в структуре предлога على соответствует значению «во время» в русском языке: على العيد «во время праздника»; على العهد «в его время, в его эпоху».

Словарная статья предлога على под номером одиннадцать соотносена с временной локализацией «со временем», ср. مضى عايمان على ذلك النذر «прошло два года со времени этого обещания».

Двенадцатая рубрика в словарной статье على отмечена значением, соответствующим русскому «с»: شاب على خلق كريم «юноша с благородным характером». Последний тринадцатый лексико-семантический вариант (ЛСВ) предлога على отмечен в словаре значением «в»: على ضوء هذه الحوادث «в свете этих событий», «в течение недели».

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

Лексико-семантическая группа «высокий» образована корнем علا (عول) / *высокий*. Семема «высокий» метафорически транспонируется из вертикальной пространственной локализации в этнокультурный дискурс арабского и русского этносов.

Этнокультурный дискурс, характеризуемый семемой «высокий», подразделяется на социальные, религиозные и морально-этические подгруппы.

Центр лексико-семантической группы «высокий» (корень «быть высоким») по ассоциативным связям номинирует экстралингвистические явления по трём параметрам: движение вверх по вертикали, акустическое движение, с переходом в отрицательную коннотацию; движение вниз, социально обозначающее движение вверх «сесть на трон». Социально значимое движение по вертикали имеет место с положительной коннотацией в морально-этическом и религиозном аспектах.

Основное значение корня علا «быть высоким» / *выситься* развивается в денотативном, морально-этическом и социальном аспектах.

Денотативная парадигма семасиологического корня علا включает семемы «высота», «наковальня», «строительство». Социальный план смыслового развития корня علا охватывает «сливки общества», «знатность».

Морально-этические параметры, номинируемые дериватами корня علا – это гордость, высокомерие.

Прилагательное عال «высокий» является эпитетом с положительной коннотацией, характеризует как религиозные явления, так и социальную иерархию.

Библиографический список

1. Васильев Л.М. *Теория семантических полей*. Москва, 1996.
2. Терия В.Н. *Коннотативный аспект семантико-номинативных единиц*. Москва, 1986.
3. Уфимцева А.А. *Слово в лексико-семантической системе языка*. Москва, 2001.
4. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. 1989.
5. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. 1960.
6. Борисов В.М. *Русско-арабский словарь*. Москва, 1987.
7. Березин Ф.М., Головин Б.Н. *Общее языкознание*. Москва, 1974.
8. Богачев Ю.П. *Русский язык с основами языкознания*. Москва, 2006.
9. Бондарко А.В. *Грамматическое языкознание*. Москва, 1984.
10. Бородин М.А., Гаг В.Г. *К типологии и методике историко-семантических исследований*. Москва, 1979.
11. Булыгина Т.В. *Грамматические и семантические категории и их связи. Аспекты семантических связей*. Москва, 1980.
12. *لسان العرب قاموس*.
13. Available at: <https://www.almaany.com>

References

1. Vasil'ev L.M. *Teoriya semanticheskikh polej*. Moskva, 1996.
2. Teriya V.N. *Konnnotativnyj aspekt semantiko-nominativnykh edinic*. Moskva, 1986.
3. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka*. Moskva, 2001.
4. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. 1989.
5. Ozhegov S.I. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. 1960.
6. Borisov V.M. *Russko-arabskij slovar'*. Moskva, 1987.
7. Berезin F.M., Golovin B.N. *Obschee yazykoznanie*. Moskva, 1974.
8. Bogachev Yu.P. *Russkij yazyk s osnovami yazykoznanija*. Moskva, 2006.
9. Bondarko A.V. *Grammaticheskoe yazykoznanie*. Moskva, 1984.
10. Borodina M.A., Gag V.G. *K tipologii i metodike istoriko-semanticheskikh issledovanij*. Moskva, 1979.
11. Bulygina T.V. *Grammaticheskie i semanticheskie kategorii i ih svyazi. Aspekty semanticheskikh svyazej*. Moskva, 1980.
12. *لسان العرب قاموس*.
13. Available at: <https://www.almaany.com>

Статья поступила в редакцию 23.05.19

УДК 811.134.3

Mitroshin A.V., senior teacher, Language Training Department, Obninsk Institute for Nuclear Power Engineering (OINPE) of National Research Nuclear University MEPhI (Obninsk, Russia), E-mail: amitroshin@mail.ru

PORTUGUESE FINANCIAL MARKETS VOCABULARY. The paper contains an abridged description of structural and semantic peculiarities of the present-day Portuguese terms used for characterising the functioning of financial markets. Among other things the paper deals with the main sources of the special vocabulary increase (semantic transfer, morphological and syntactic word-formation, adoption, abbreviation) and complex terms structure. Special attention is paid to a problem of adaptation of loan-words (primarily English ones) and their representation in available lexicographical sources. The paper touches upon the problems of some one-word terms etymology and outlines possible directions for further research of the terminological field involved.

Key words: financial markets terms, stock exchange terms, Portuguese terminology studies.

А.В. Митрошин, ст. преп. Обнинского института атомной энергетики, филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Обнинск, E-mail: amitroshin@mail.ru

ПОРТУГАЛЬСКАЯ ЛЕКСИКА СФЕРЫ ФИНАНСОВЫХ РЫНКОВ

В настоящей статье дано краткое описание структурных и семантических особенностей терминологии современного португальского языка, используемой для описания функционирования финансовых рынков. В частности рассмотрены основные источники расширения специального словаря (семантический перенос, морфологическое и синтаксическое словообразование, заимствование, аббревиация) и структура сложных терминов. Особое внимание уделено проблеме адаптации иноязычных (в первую очередь английских) заимствований и их репрезентации в существующих лексикографических источниках. Статья затрагивает вопросы этимологии некоторых простых терминов, а также намечает возможные направления рассматриваемой терминологической сферы.

Ключевые слова: терминология финансовых рынков, биржевая терминология, терминоведение португальского языка.

Фондовые рынки португалоязычных стран имеют давнюю историю. Лиссабонская фондовая биржа была основана в 1759 г., Биржа Рио-де-Жанейро – в 1820 г., а Биржа Сан-Паулу – в 1890 г. Быстрый рост бразильского фондового рынка, образование в 2017 г. B3 (Brasil, Bolsa, Balcão), ставшей одной из крупнейших торговых площадок мира, укрепили значение этой сферы деятельности. Всё это не могло не привести к формированию и развитию соответствующей терминологической подсистемы в португальском языке. Однако, процесс формирования этого подязыка пока не получил подробного освещения в отечественной лингвистической литературе.

Материалом для нашего исследования помимо Краткого португальско-русского словаря экономических терминов М.П. Коноваловой [1] послужили изданные в Бразилии и Португалии португальско-английские и англо-русские отраслевые словари, толковые словари португальского языка, а также глоссарии терминов, размещенные на сайтах крупных банков, брокерских контор и блогов, посвящённых трейдингу. В этой статье мы хотели бы затронуть теоретический вопрос о способах и моделях образования терминов современного португальского языка в сфере финансовых рынков. Большая часть материалов характеризует бразильский вариант португальского языка, хотя к анализу были привлечены и португальские источники.

Российские исследователи иберо-романских языков выделяют четыре основных способа терминологического образования [2; с. 118–120], [3; с. 89–92]. Все эти способы можно использовать и для образования биржевой терминологии.

1. Семантический (или лексико-семантический, терминологизация), предполагающий употребление общепотребительного слова в узком терминологическом значении. Такой способ характерен для образования однокомпонентных терминов, терминов-слов. Примеры: *avancagem* 'левередж', рычаг (букв. 'подъём при помощи рычага'); *balcão* в сочетании *ao balcão* 'внебиржевой' (букв. 'балкон', 'прилавок'); *liquidez* 'ликвидность' (букв. 'жидкое состояние') и др.

Само слово *bolsa* или *bolsa de valores* 'фондовая биржа', представляет собой пример такого образования, восходя к старопортугальскому слову XVI в. *borsa* 'мешок для денег' (которое через латинское *bursa* восходит к древнегреческому βύρσα 'шкура', 'кожа', 'мех для вина'). Современное значение слова *bolsa* возникло в результате смещения с однокоренным итальянским словом для обозначения места торгов [4]. Эта этимология слова *bolsa* не является единственной [5, с. 31], но именно она упоминается в толковых словарях португальского языка.

Многие названия ценных бумаг (*ação*, *letra*, *obrigação*, *título*) также образовались в результате семантического сдвига. Некоторые из этих терминологических единиц были заимствованы из юридической терминологии. Например, термин *título* первоначально обозначал юридический документ, дававший право на что-либо («documento que autentica um direito qualquer em justiça» [4]), и только позднее он стал обозначать ценные бумаги. Кроме того, эти термины обнаруживают много параллелей с терминологией других романских языков. Ср.: порт. *letra de câmbio* 'переводной вексель' и фр. *lettre de change*, порт. *título* и фр. *titre*. Лексема *ação* 'действие' приобрела значение 'акция' под влиянием французского языка, в котором однокоренное слово *action* (первоначально 'долг к получению') в этом значении стало фиксироваться словарями с 1669 г. [6].

2. Синтаксический (по определению Л.Б. Ткачевой «терминологические сочетания, внутри которых возможна замена одного или двух составляющих элементов с сохранением семантической целостности всего словосочетания» [цит. по 7, с. 82]). Чаще всего такие термины образуются по двум моделям:

1) N + A: *ação ordinária* 'обыкновенная акция'; *ação preferencial* 'привилегированная акция'; *margem adicional* 'дополнительная маржа'; *negociação eletrônica* 'электронная торговля'; *obrigação hipotecária* 'ипотечная облигация'; *renda fixa* 'фиксированный доход';

2) N + Prep (обычно *de*, *a*, *peje* *por*, *sobre*, *sem*) (+ Art) + N: *ação ao portador* 'акция на предъявителя'; *acete sem reservas* 'бузусловный акцент'; *dividendo por ação* 'дивиденд(ы) на акцию'; *fechamento de posição* 'закрытие позиции'; *opção sobre divisas* 'валютный опцион';

Помимо этих двух моделей можно выделить и ряд других, менее распространённых:

3) N + N (преимущественно заимствования из английского и гибридные термины): *day trade* 'дневная сделка'; *circuit break* 'автоматическая остановка торгов при резких движениях котировок'; *risco preço* 'ценовой риск'; *swing trade* 'свинговая торговля', «тактика торговли на фондовом рынке, которая ставит целью получение прибыли по купленной ценной бумаге в течение 1–4 дней» [8; с. 636–637];

4) N + A + A: *crescimento percentual absoluto* 'абсолютный прирост в процентах';

5) N + PPass (+ Prep. + N): *ação listada em bolsa* 'котируемая/зарегистрированная акция'; *cheque cruzado / cheque barrado* 'кроссированный чек'; *títulos cotados na bolsa* 'ценные бумаги, зарегистрированные на бирже';

6) N + A + Prep (+ Art) + N: *cotação máxima das ações* 'наивысшая цена акций'; *gestão activa de carteiras* 'активное управление инвестициями';

7) N + Prep + Vinf: *letra por cobrar* 'вексель к уплате' [1, с. 75];

8) N + Prep. + N + A: *ação sem valor nominal* 'акция без номинала'; *cheque em moeda estrangeira* 'чек в иностранной валюте'; *mercado de títulos convertíveis* 'рынок конвертируемых ценных бумаг'; *título de renda variável* 'ценная бумага с переменным доходом';

9) N + Prep + A + N: *obrigação de alto rendimento* 'высокодоходная облигация'; *obrigação de curto prazo* 'краткосрочная облигация';

10) N + Prep (+ Art) + N + Prep (+ Art) + N: *cobertura do risco de inflação* 'хеджирование против инфляции'; *letra a prazo de vista* 'вексель с платежом после предъявления'; *negociação de valores ao balcão* 'торговля деривативами внебиржевого рынка'; *taxa de juros de equilíbrio* 'равновесный уровень процентных ставок'.

3. Морфологический (по определению В.А. Татарина «создание новых терминов на базе одной или нескольких производных основ с помощью словообразовательных аффиксов [цит. по 7, с. 76]). Этот способ используется не так часто, как предыдущий. Примеры:

а) *negociabilidade* 'обращаемость' (о финансовых инструментах) состоит из корня глагола *negociar* 'торговать', 'продавать', суффикса *-bil-* (отглагольный суффикс прилагательных, вариант суффикса *-vel*, со значением 'поддающийся чему-л.') и отадективный суффикса *-(i)dade*, при помощи которого образуются существительные с абстрактным значением свойства (качества), выраженного исходным прилагательным;

б) *obrigacionista* 'держатель облигаций' состоит из корня существительного *obrigação* и суффикса *-ista*, обозначающего деятеля (по этой модели образуются и многие другие термины: *arbitragista* 'арбитражёр', *avalista* 'поручитель по векселю', *baixista* 'трейдер, играющий на понижение').

При помощи морфологического способа образуются многие прилагательные, входящие в состав терминов. Например, прилагательное *reembolsável* 'возмещаемый', 'погашаемый' в термине *obrigação reembolsável* 'отзывная облигация', 'досрочно погашаемая облигация'. Здесь можно легко выделить основу глагола *reembolsar* 'возмещать' и уже нам известный суффикс *-vel*. Сам глагол *reembolsar* 'возмещать' образован в свою очередь от глагола *embolsar* 'уплачивать долг', а в составе последнего нетрудно выделить префикс *em-* 'в', основу упоминавшегося нами слова *bolsa* ('сумка', 'кошелек') и суффикс инфинитива *-ar*.

4. Престационарный (заимствование готового термина из другого языка). Источником заимствования в подавляющем большинстве случаев является английский язык. Примеры: *benchmark* 'база (сравнения)', 'ориентир'; *break even* 'безубыточность'; *clearing* 'клиринг'; *day trader* '(внутри)дневной трейдер'; *stakeholder* 'акционер'; *straddle* 'стрэдл' (опционная стратегия, которая заключается в одновременной покупке опционных колл и опционных пут с одинаковой ценой исполнения); *swing* '(резкое) колебание цен'; *tick* 'тик' (минимальное изменение биржевой цены ценной бумаги). Крайне редки заимствования из других языков (например, *aval* 'аваль' (вексельное поручительство) заимствован из французского (фиксируется с 1673) [4]).

При заимствовании термины, окончание которых не позволяет отнести их к тому или иному роду, обычно рассматриваются как существительные мужского рода: о *benchmark*, о *cash flow*, о *straddle*, если термин не оформлен суффиксом, характерным для существительных женского рода (*-idade*, *-ção* и др.). Происходит фонетическая адаптация терминов (например, отсутствующие в португальском языке гласные заменяются на приближительные аналоги (некоторые примеры: замена /u/ на /u/, /æ/ на /a/, /e/ или /e/, /ɪ/ на /e/ или /a/, /i:/ на /i/ на /i/), появление протетического опорного гласного [i] перед сочетаниями [sp-], [st-], присоединение эпентетического гласного после смычных согласных (*spread* [i sprɛdʒ], бразильский вариант), назализация гласных перед т и п (например, замена /æŋ/ или /л/ на /e/), произношение финального г (dealer [diler]) и ряд других изменений).

В большинстве случаев заимствование происходит с помощью семантического или словообразовательного калькирования: *análise técnica* (англ. *technical analysis*) 'технический анализ'; *acionista maioritário* (англ. *majority shareholder*) 'мажоритарный акционер', 'мажоритарий'; *posição curta* 'короткая позиция' (англ. *short position*); 'длинная позиция' (англ. *long position*). В отдельных случаях образуются гибридные термины, один из компонентов которых переводится, а другой остаётся неизменным: *criptomoeda* (англ. *cryptocurrency*) 'криптовалюта', *ordem*

stop 'приказ «стоп»'; *opção at the money* 'опцион по цене контракта', *opção out the money* 'неприбыльный опцион'; *obrigação com warrants* 'облигация с варрантом'.

Терминологии сферы финансовых рынков присущ динамизм, приводящий к терминологической синонимии. Например, в словаре М.О. Мораиша Пинью термин *spot* 'кассовый', 'наличный', 'спотовый' переводится сочетанием *para entrega imediata* (*mercadorias e moedas disponíveis para entrega imediata*) или *a vista* (*spot contract* 'спотовый контракт' – *contrato a vista*) [9, p. 351]; в словаре П. Милявакки переводится сочетанием «*para entrega imediata*» (соответственно *spot price* 'цена спот' – *preço para entrega imediata*) [10, с. 236], в словаре В. да Кала – как *à vista*, *de contado* (*spot price* – *cotação à vista*) [11, p. 262].

Похожие колебания прослеживаются и в англо-русских словарях финансовых терминов. Так, термин *slippage*, обозначающий разницу между предполагаемыми и действительными операционными издержками по купле-продаже финансовых инструментов, в словаре Б.Г. Федорова оставлен без перевода («разница между оценкой (предполагавшейся) стоимостью совершения сделки и суммой, которая фактически была уплачена») [8, с. 552], в словаре В.Я. Факова переведён как 'отклонение' [12; с. 632], а в словаре *Economicus* – как 'проскальзывание' [13]. Для сравнения, в португальских статьях активно используется английский термин *slippage*, который иногда сопровождается португальскими переводами *derrapagem* 'соскальзывание' и *deslizamento* 'скольжение'.

Необходимо отметить, что при анализе источников обнаруживается неоднозначное отношение к англицизмам. Это проявляется в том, что, с одной стороны, в рассмотренных нами словарях и глоссариях присутствует большое количество англицизмов, которые группируются отдельно и снабжаются португальскими толкованиями [10; 14]. Но, с другой стороны, в некоторых других списках терминов (например, в [15]) англицизмы и собственно португальские термины приводятся в одном списке. Причём иногда наряду с английским заимствованием используется и его португальский эквивалент: *cash flow* 'денежный поток' наряду с *fluxo monetário*; *face value* 'номинальная стоимость' наряду с *valor nominal* [16; p. 160]; *Japanese candles* 'японские свечи' (способ графического отображения цен в ходе торгов) наряду с *velas japonesas* (возможны также англицизмы *candle* и *candlestick*); *straddle* 'страдл' наряду с *casamento de opções* (буквально «свадьба опционов»); *opção fora do dinheiro* наряду с *opção out the money*; *titularização* 'секьюритизация' наряду с *securitização*; *yield curve* 'кривая доходности' наряду с *curva de rendimentos*.

Различие авторских подходов к проблеме можно проследить на примере терминов *hedge* и *hedging* (см. Таблицу 1). Как видно из таблицы, М.О. Мораиш Пинью [9, p. 267] предпочитает английские термины, сопровождая их толкованиями, а Н.П. Милявакка [10, p. 130] и В. да Кал [11, p. 132] стремятся переводить термины на португальский.

Таблица 1

Сравнительное отражение терминов «hedge» и «hedging» в португальско-английских словарях деловых терминов

	M. O. de Moraes Pinho	N. P. Miglavacca	V. da Cal
hedge	"hedge", comprar ou vender mercadorias ou contratos de câmbios futuros com a finalidade precípua de eliminar ou restringir risco envolvido em flutuações de preços	investimentos para transferir riscos de mercado a terceiros, cobertura	cobrir o risco
hedging	"hedging"	cobertura do risco	cobertura do risco

В ряде случаев происхождение термина из английского языка очевидно. Например, таков термин *securitização* 'секьюритизация' не только потому, что сам механизм секьюритизации был впервые изобретен и применен на ипотечном рынке в США, но и потому, что термин образован от английского слова *securities* 'ценные бумаги', а не португальского *títulos* (при наличии выше упомянутого синонима *titularização*).

В других случаях можно лишь с большой вероятностью предполагать английский язык в качестве источника заимствования. Возьмём, например, слово *carteira* 'портфель', входящее в состав термина *carteira de títulos* 'портфель ценных бумаг' и многих других. Согласно словарю Aurélio, *carteira* – это «conjunto

de títulos (ações, certificados de depósitos, bônus do governo, etc.) possuídos por um investidor; portfólio» [17]. Английский эквивалент, *portfolio*, стал фиксироваться словарями не позднее второй половины 1950-х, когда была разработана теория портфельных инвестиций. Можно предположить, что слово *carteira* – это перевод английского термина. И хотя, например, в толковом словаре Houaiss или Priberam нет указания на то, что термин *carteira* имеет английское происхождение, тем не менее, мы можем предполагать это, так как в самом португальском есть синонимичное слово *portfólio* в терминологическом значении [4; 18]. В данном случае словарь Houaiss указывает на английский язык как на первоисточник заимствования: «no SXX, a f. inglesa tem-se consolidado no port. devido à influência, principalmente norte-americana, nas áreas de comércio, finança e publicidade» [4]. На это указывает определение глоссария Комиссии по ценным бумагам Португалии (CMVM): «Uma carteira – portfolio, na terminologia anglo-saxónica – é um conjunto de posições contratuais, activas e passivas, assumidas através da aquisição ou alienação de produtos financeiros» («Портфель (portfolio в англосаксонской терминологии) – это совокупность контрактных позиций, активных и пассивных, приобретённых путём покупки или отчуждения финансовых продуктов») [15].

Наконец, ещё одним важным источником пополнения терминологии является аббревиатура, которую некоторые исследователи рассматривают как словообразовательный акт [19; с. 27]. Аббревиатуры подвергаются как собственно португальские, так и заимствованные из английского языка. Чаще всего сокращениям подвергаются названия отдельных видов ценных бумаг, институтов, участвующих в организации и контроле торговли ценными бумагами, названия должностей, обозначения фондовых индексов.

Примеры бразильских аббревиатур: *ABBC* (Associação Brasileira de Bancos) 'Ассоциация банков Бразилии'; *BACEN* 'Banco Central do Brasil' (наряду с *BCB*) 'Центральный банк Бразилии'; *B3* (Brasil, Bolsa, Balcão), крупнейшая фондовая биржа Бразилии; *CDI* (Certificado de Depósito Interbancário) 'межбанковский депозитный сертификат'; *CNBV* (Comissão Nacional de Bolsas de Valores) 'Национальная комиссия по фондовым биржам'; *DIVEX* (Títulos da Dívida Externa) 'долговые ценные бумаги внешнего займа'; *NBC* (Notas do Banco Central) 'краткосрочные обязательства Центрального банка с плавающей процентной ставкой, продаваемые на Selic'; *SA* 'пошаговые (отзывные) бездокументарные привилегированные акции типа A' (в отличие от *AS* 'привилегированные бездокументарные акции типа A'); *Selic* (Sistema Especial de Liquidação e de Custódia) 'Специальная система расчётов и хранения'; *SENN* (Sistema Eletrônico de Negociação Nacional) 'Электронная система национальных' и др.

Встречаются примеры аббревиатур, переведённых с английского: *F&A* (fusões e aquisições) 'слияния и поглощения' от англ. *M&A* (mergers & acquisitions) [20].

Примеры английских аббревиатур: *ADR* (American Depositary Receipt) 'американская депозитарная расписка'; *CEO* (Chief Executive Officer) '(главный) исполнительный директор'; *CFO* (Chief Financial Officer) '(главный) финансовый директор'; *IPO* (initial public offering) 'первичное размещение акций'; *NASDAQ* (National Association of Securities Dealers Automated Quotations) 'Система автоматической котировки Национальной ассоциации дилеров по ценным бумагам' и др.

В изученных нами материалах присутствуют преимущественно инициальные сокращения (иногда с выпадением элементов, например, предлога *de*) и акронимы (*BACEN*, *Selic*). Встречаются сокращения с числительными (*B3*, *S&P 500*) и конструкции (*ON* (ação ordinária), *PN* (ação preferencial)). Англоязычные инициальные сокращения подвергаются частичной фонетической адаптации: *IPO* [ajpi'o].

В заключение можно констатировать, что терминология финансовых рынков обнаруживает многие общие свойства (способы и модели образования терминов), присущие другим терминосистемам португальского языка. Для неё характерно огромное влияние международной (английской) финансово-экономической терминологии. Вместе с тем, в ходе работы выявились некоторые вопросы, требующие дальнейших исследований. Во-первых, в некоторых источниках имеет место смешение терминов и жаргонизмов (например, *bull / touro* 'бык' или *bear / urso* 'медведь'), что требует дополнительной работы по их различению. Во-вторых, это проблема количественного анализа терминов данной сферы, что объясняется как динамизмом самой этой области, так и отсутствием соответствующего отраслевого словаря, так как термины финансовых рынков, как правило, включаются в более общие словари экономических, деловых и управленческих терминов. В-третьих, это более подробное рассмотрение путей адаптации иноязычных заимствований, и, в-четвёртых, вариативность использования терминов в региональных вариантах португальского языка.

Библиографический список

1. Коновалова М.П. *Краткий португальско-русский экономический словарь*. Москва: МГИМО, 2000.
2. Виноградов В.С. (2015) *Лексикология испанского языка*. Москва: КДУ, 2017.
3. Сапрыкина О.А. *Лексикология португальского языка*. Москва: Высшая школа, 2007.
4. Houaiss A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa: versão 1.0*. São Paulo: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva, 2001.
5. Сидоренко Ю.Н. *Пути формирования английской биржевой терминологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2005.
6. Robert P., Rey A. *Le grand Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2003. CD-R.
7. Инфимовская С.Ю. *Англо-американская биржевая терминосистема как один из источников создания биржевых интернационализмов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
8. Федоров Б.Г. *Новый англо-русский банковский и инвестиционный энциклопедический словарь*. В 2-х томах. Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, 2011; Т. 2.

9. Morais Pinho de M.O. *Dicionário de termos de negócios*. 2a edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1997.
10. Migliavacca P.N. *Business dictionary. Dicionário de termos de negócios (inglês-português – português-inglês)*. São Paulo: Edicta, 2002.
11. Cal da V. *Dicionário de Negócios*. Inglês-Português, Português-Inglês. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.
12. Факов В.Я. *Большой финансовый словарь*: в 2-х томах. Т. 1. Англо-русский словарь. Москва: Международные отношения. 2011.
13. *Большой англо-русский словарь по экономике и менеджменту*. Серия словарей «Economicus» для ABBYY Lingvo x5. Москва: ООО «Аби ИнфоПоиск», 2011. CD-R.
14. BOVESBA – Bolsa de Valores Bahia Sergipe Alagoas. Glossário. Available at: <http://www.bovesba.com.br/ga.asp>
15. CMVM – Comissão do Mercado de Valores Mobiliários. Glossário de termos relativos a Instrumentos Financeiros. Available at: <http://www.cmvm.pt/pt/SDI/ProdutosFinanceirosComplexos/Pages/GlossariodetermosrelativosaInstrumentosFinanceiros.aspx>
16. Downes J., Goodman J. E. *Dicionário de termos financeiros e de investimento*. São Paulo: Nobel, 2007.
17. Ferreira, Buarque de Holanda A. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. Versão 5.0. Corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. São Paulo: Regis Ltda, 2004.
18. *O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)*. Available at: <https://dicionario.priberam.org/>
19. Просвирина Л.Г. *Экстралингвистическая обусловленность и особенности образования сокращений в английской экономической терминологии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2010.
20. Banco de Portugal. Glossário bilingue. Available at: <https://www.bportugal.pt/glossario-bilingue/>

References

1. Konovalova M.P. *Kratkij portugal'sko-russkij 'ekonomicheskij slovar'*. Moskva: MGIMO, 2000.
2. Vinogradov V.S. (2015) *Leksikologiya ispanskogo yazyka*. Moskva: KDU, 2017.
3. Saprykina O.A. *Leksikologiya portugal'skogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2007.
4. Houaiss A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*: versão 1.0. São Paulo: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva, 2001.
5. Sidorenko Yu.N. *Puti formirovaniya anglijskoj birzhevoj terminologii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2005.
6. Robert P., Rey A. *Le grand Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2003. CD-R.
7. Infimovskaya S.Yu. *Anglo-amerikanskaya birzhevaya terminosistema kak odin iz istochnikov sozdaniya birzhevyyh internacionalizmov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
8. Fedorov B.G. *Novyj anglo-russkij bankovskij i investicionnyj 'enciklopedicheskij slovar'*. V 2-h tomah. Sankt-Peterburg: Limbus Press, 2011; T. 2.
9. Morais Pinho de M.O. *Dicionário de termos de negócios*. 2a edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1997.
10. Migliavacca P.N. *Business dictionary. Dicionário de termos de negócios (inglês-português – português-inglês)*. São Paulo: Edicta, 2002.
11. Cal da V. *Dicionário de Negócios*. Inglês-Português, Português-Inglês. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.
12. Fakov V.Ya. *Bol'shoj finansovyy slovar*: v 2-h tomah. T. 1. Anglo-russkij slovar'. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya. 2011.
13. *Bol'shoj anglo-russkij slovar* po 'ekonomike i menedzhmentu'. Seriya slovarj «Economicus» dlya ABBYY Lingvo x5. Moskva: ООО «Аби InfoPoisk», 2011. CD-R.
14. BOVESBA – Bolsa de Valores Bahia Sergipe Alagoas. Glossário. Available at: <http://www.bovesba.com.br/ga.asp>
15. CMVM – Comissão do Mercado de Valores Mobiliários. Glossário de termos relativos a Instrumentos Financeiros. Available at: <http://www.cmvm.pt/pt/SDI/ProdutosFinanceirosComplexos/Pages/GlossariodetermosrelativosaInstrumentosFinanceiros.aspx>
16. Downes J., Goodman J. E. *Dicionário de termos financeiros e de investimento*. São Paulo: Nobel, 2007.
17. Ferreira, Buarque de Holanda A. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. Versão 5.0. Corresponde à 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. São Paulo: Regis Ltda, 2004.
18. *O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)*. Available at: <https://dicionario.priberam.org/>
19. Prosvirina L.G. *'Ekstralingvisticheskaya obuslovlennost' i osobennosti obrazovaniya sokraschenij v anglijskoj 'ekonomicheskij terminologii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk, 2010.
20. Banco de Portugal. Glossário bilingue. Available at: <https://www.bportugal.pt/glossario-bilingue/>

Статья поступила в редакцию 26.05.19

УДК 811.251.32

Safaraliev N.E., Cand. of Sciences (Philology), Head of Dagestan and National Literature of Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: nsafaraliev@yandex.u

CATEGORY OF PERSON AND FEATURES (CLASS, CLASS-PERSONAL AND PERSONAL) OF VERB CONJUGATION IN TABASARAN. The article is an attempt to expose the category of a person and the features of verb conjugation in the Tabasaran language. In many Dagestani languages there is class, class-personal and personal conjugation, which reflects the different stages of the dynamics of this category in the mountain languages. Of the East Lezgian languages, the Lezgian and Agul languages themselves have now lost both class and personal conjugation. As for Tabasarsky, the personal conjugation functions more productively, but there is a tendency to gradual attenuation of class conjugation. In the Tabasaran language personal affixes of the verb go back to personal pronouns, and the selected formants of change have only the 1st and 2nd person of both numbers, while the form of the 3rd person (deictonym) is not morphologically expressed. The absence of personal endings in forms closer to explain the absence in Tabasaran personal pronoun of the 3rd person.

Key words: Tabasaran language, Russian language, Lezghin language, language of Agul, Tabasaran primordial words, Nitriksky dialect, Northern dialect, southern dialect, affixes, class formant, active voice.

Н.Э. Сафаралиев, канд. филол. наук, завсектором дагестанской и родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

КАТЕГОРИЯ ЛИЦА И ОСОБЕННОСТИ (КЛАССНОГО, КЛАССНО-ЛИЧНОГО И ЛИЧНОГО) СПРЯЖЕНИЯ ГЛАГОЛА В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья представляет собой попытку подвергнуть описанию категорию лица и особенностей (классного, классно-личного и личного) спряжения глагола в табасаранском языке. Из восточно-лезгинских языков собственно лезгинский и агулский ныне утратили как классное, так и личное спряжение. Что же касается табасаранского, то в нём личное спряжение функционирует продуктивнее, чем классное, но наблюдается тенденция к постепенному затуханию классного спряжения. В табасаранском языке личные аффиксы глагола восходят к личным местоимениям, и выделяемые форманты изменения имеют только 1-е и 2-е лицо обоих чисел, тогда как форма 3-го лица морфологически не выражена. Отсутствие личных окончаний в формах ближе расположенного лица можно объяснить отсутствием в табасаранском языке личного местоимения 3-го лица. В статье показано, что в соответствии с дифференциацией различных наборов личных окончаний, в табасаранском литературном языке выделяются следующие типы спряжений: (I) активное спряжение, (II) пассивное спряжение, (III) притяжательное спряжение, (IV) возвратное спряжение.

Ключевые слова: табасаранский язык, русский язык, лезгинский язык, агулский язык, исконные табасаранские слова, нитриксский говор, северный диалект, южный диалект, аффиксы, классный показатель, действительный залог.

В ряде дагестанских языков выделяется классное, классно-личное и личное спряжение, что отражает разные этапы динамики развития этой категории в горских языках. Из восточно-лезгинских языков собственно лезгинский и агулский ныне утратили как классное, так и личное спряжение. Что же касается таба-

саранского, то в нём личное спряжение функционирует продуктивнее, чем классное, но наблюдается тенденция к постепенному затуханию классного спряжения. В табасаранском языке личные аффиксы глагола восходят к личным местоимениям, и выделяемые форманты изменения имеют только 1-е и 2-е лицо обоих

чисел, тогда как форма 3-го лица (дейктонима) морфологически не выражена. Отсутствие личных окончаний в формах ближе расположенного лица можно объяснить отсутствием в табасаранском языке личного местоимения 3-го лица. [1].

В роли прономинального слова употребляется указательное местоимение *думу*, которое соответствует русскому указательному «тот» (во мн.ч. *дурар* «те»). Личные местоимения *узу* «я», *уэу* «ты», *уху* «мы» (инклюзив), *учу* «мы», *учеу* «вы» (т. е. пять форм), (эксклюзив), трансформируясь в личные окончания глаголов, видоизменяются и выглядят так: -за, -ва, -ха, -ча, -чаа, что, по мнению Л.И. Жиркова, явилось результатом стяжения соответствующих полных форм, сравним:

интранзитивный глагол:	(субъект – класс человека)
ед.ч.	мн.ч.
1 л. <i>узу т1и-р-хур-за</i>	<i>учу (уху)</i>
«я полечу»	<i>т1и-р-хур-ча (ха)</i>
	«мы полетим»
2 л. <i>уэу т1и-р-хур-ва</i>	<i>учеу т1и-р-хур-чаа</i>
«ты полетишь»	«вы полетите»
л. <i>думу т1и-р-хур</i>	<i>дурар т1и-р-хур</i>
«он полетит»	«они полетят»

Сравним спряжения транзитивного глагола с субъективными личными показателями:

ед.ч.	мн.ч.
1 л. <i>узу д-исур-за бай</i> «я поймаю мальчика»	
2 л. <i>уэу д-исур-ва бай</i> «ты поймаешь мальчика»	
3 л. <i>дугэу д-исур бай</i> «он поймает мальчика»	
мн.ч.	
1 л. <i>учу (уху) д-исур-ча баяр, гьэйнвар</i> «мы поймает мальчиков, коней»	
2 л. <i>учеу д-исур-ча баяр, гьэйнвар</i> «вы поймаете мальчиков, коней»	
3 л. <i>дурари д-исур баяр, гьэйнвар</i> «они поймут мальчиков, коней».	

Как видно из приведенной парадигмы, личные местоимения, трансформируясь в глагольные аффиксы и указывая на субъект, утрачивают начальный –у, а исходный, в свою очередь, переходит в –а (у – а); *узу* «я» (ср. личное окончание 1 лица ед.ч. –за; *уэу* «ты» (личное окончание 2 лица ед. ч. –ва). В некоторых говорах южного диалекта элемент личного окончания –у, не претерпевает изменений, т. е. переходит в –а, в глаголах с непереходным значением:

ед.ч.	мн.ч.
1 л. <i>узу жаргэуразу</i>	<i>уху (учу) жаргэура-чу(ху)</i>
«я бегу»	«мы бежим»
2 л. <i>уэу жаргэура-ву</i>	<i>учеу жаргэура-чеу</i>
«ты бежишь»	«вы бежите»
3 л. <i>думу жаргэура</i>	<i>дурар жаргэура</i>
«он бежит»	«они бегут»

В литературном языке интранзитивные глаголы с личными окончаниями на –у, вместо –а, выражают действия, совершающиеся независимо от воли субъекта – пассивный вид деятельности (*узу иццуразу* «я болен», *узу ургууразу* «я горю», *узу эргэнузу* «я утомлен»).

Если же глагол выражает действие, совершающееся по воле субъекта, то аффикс –у переходит в –а (*узу урхура-за* «я учусь», *узу деъна-за* «я сижу», *учеу гьэгьэурачаа* «вы идёте»).

Аналогичное явление наблюдается и в ряде других глаголов. Глагол *чвурху*, например: означает «скользить» или «кататься». При употреблении его в значении «скользить» (не по воле субъекта, а от того, что скользко) личное окончание маркируется исходным –у: *узу мярхярлиди чвурхураза* «я катаюсь на санях». Глагол *икт1у* также употребляется в двух значениях: «умереть» и «убивать». При спряжении данного глагола в первом значении («умереть») показатели лица оканчиваются на гласный –у, во втором значении («убить») на –а, ср:

ед.ч.	мн.ч.
1 л. <i>узу йикт1ура-зу</i>	<i>учу(уху) йикт1ура-чу(-ху)</i>
«я умираю»	«мы умираем»
2 л. <i>уэу йикт1ура-ву</i>	<i>учеу йикт1ура-чеу</i>
«ты умираешь»	«вы умираете»
3 л. <i>думу йикт1ура</i>	<i>дурар йикт1ура</i>
«он умирает»	«они умирают»

Ср. ед.ч.

1 л. <i>узу йибк1ура-за сил</i>	«я убиваю кабана»
2 л. <i>уэу йибк1ура-ва сил</i>	«ты убиваешь кабана»
3 л. <i>дугэу йибк1ура сил</i>	«он убивет кабана»

Мн.ч.

1 л. <i>учу (уху) йибк1ура-ча (ху) сил</i>	«мы убиваем кабана»
2 л. <i>учеу йибк1ура-чаа сил</i>	«вы убиваете кабана»
3 л. <i>дурари йибк1ура сил</i>	«они убивают кабана».

В северном диалекте подобная дифференциация исходных гласных в личных окончаниях глаголов не прослеживается. Здесь всегда личное окончание глагола в финале имеет –а:

узу деъну-за «я сел», *узу к1уну-за* «я умер», *узу к1уну-ва* «ты умер», ср: *узу к1уну-за сил* «я убил кабана» [2].

Вместе с тем следует отметить, что личные окончания в глаголах, выражающих независимое от воли субъекта действие, возможно, восходят к определен-

телям объекта, т. е. лицо, воспринимаемое ныне в таких глаголах как субъект, в историческом прошлом, очевидно, понималось как объект. Например: в предложении *узу ургуура-зу* «я горю» личное окончание глагола -зу указывает на субъект –узу «я». Если же к этому предложению добавить еще один субъект, скажем *ц1а* «огонь», то в данном случае бывший субъект *узу* «я» станет реальным объектом, а реальным субъектом окажется в *ц1а* «огонь» (эргатив от *ц1а*), личное окончание в глаголах будет указывать на реальный объект *узу* «я»: *узу ц1а ургуура-зу* «я горю от огня (огнем)», т.е. «огонь меня сжигает». В непереходной конструкции глагол *ургуз* означает «гореть», а в переходной «сжечь»: *узу ургуура-зу* «я горю», *узу кагэзар ургуураза* «я сжигаю бумагу». Как видим, личная флексия в данном случае представлена в двух вариантах: в форме –за, –зу.

В транзитивных глаголах литературного языка нередко встречаются комбинации личных аффиксов, первый из которых выражает лицо субъекта, другой, замыкающий данную словоформу, указывает на объект, ср:

<i>узу уэу гьэхура-за-гьэхуразау</i>	«я несу тебя»
<i>уэу узу гьэхура-ва-гьэхура-ва-зу</i>	«ты несёшь меня»
<i>учу учу гьэхура-ча-гьэхура-ча-чу</i>	«мы несём вас»
<i>учу учу гьэхура-чаа-гьэхура-чаа-чу</i>	«вы несёте нас»
<i>узу учу гьэхура-за-гьэхура-за-чу</i>	«я несу вас»
<i>узу учу гьэхурава- гьэхура-ва-чу</i>	«ты несёшь нас»
<i>узу думу гьэхура-за-</i>	«я несу его»
<i>уэу думу гьэхура-ва-</i>	«ты несёшь его»

Как показывает парадигма спряжения, проксимальное лицо аффиксами объекта или субъекта никогда не оформляется.

Однако такой глагол, в котором отсутствует местоименный показатель субъекта, может быть маркирован показателем объекта 1 и 2 лица: *дугэу узу гьэхура-зу* «он несёт меня».

Таким образом, имеются два факультативных варианта обозначения лица объекта в переходных глаголах. Первый из них представлен примерами типа – *узу уэу гьэхураза* «я тебя несу», где субъект *узу* «я» отражается и в глаголах в виде его флексии –за (*узу*) «я», объект *уэу* «ты» предшествует глаголу, но занимает постпозицию по отношению к оформляется.

Второй вариант, осложненный суффиксацией местоименного показателя объекта, который в глаголе следует за показателем субъекта, определяется глагольной формой *гьэхуразау* «я несу тебя».

Следовательно, объект в табасаранском языке может быть реализован не только префиксом (классным показателем), но одновременно и личным суффиксом, доказательством чему служат примеры: *узу уэу бисура-за – бисура-за-ву* «я тебя ловлю» (класс человека) и *узу уэу бисура-за – бисура-за-ву* (в том же значении) (класс не человека) и т. д. Этот факт указывает на наличие в языке личного спряжения с двойной аффиксацией –с местоименными показателями не только субъекта, но в то же время и объекта, что свидетельствует о высокой семантико-морфологической продуктивности и очевидной тенденцией категории личного спряжения в современном табасаранском языке к трансформации в сторону ее усиления и деградации классного спряжения.

Если глагол требует формы дательного падежа, то к нему присоединяется лишь один глагольный аффикс:

<i>узуз уэу рякьюра-зуз</i>	«я вижу тебя» (букв. «мне ты видим мне»)
<i>узуз думу рякьюра-зуз</i>	«я вижу его»
<i>узуз учу рякьюра-зуз</i>	«я вижу вас»
<i>узуз дурар рякьюра-зуз</i>	«я вижу их»
<i>узуз уэу рякьюра-чуз</i>	«мы видим тебя» (букв. «нам ты видим нам»)
<i>учуз думу рякьюрочуз</i>	«мы видим его»
<i>учуз уэу рякьюрочуз</i>	«мы видим вас»
<i>учуз дурар рякьюрочуз</i>	«мы видим их»
<i>учуз узу рякьюра-вуз</i>	«ты видишь меня» (букв. «тебе я видим тебе»)
<i>уэуз думу рякьюра-вуз</i>	«ты видишь его»
<i>уэуз учу рякьюра-вуз</i>	«ты видишь нас»
<i>дугэаз узу рякьюра</i>	«он видит меня» (букв. «ему я видим»)
<i>дугэаз уэу рякьюра</i>	«он тебя видит»
<i>дугэаз думу рякьюра</i>	«он его видит».

Между тем в языке фиксируется и другие личные формы, в которых субъект выражается дативом, а объект – апокопированными личным аффиксом спрягаемого глагола:

дугэаз узу рякьюра-зу «он видит меня» (букв. «ему я видим я») (объект – 1 лицо)
дугэаз уэу рякьюра-ву «он видит тебя» (букв. «ему ты видишь ты») (объект – 2 лицо)

дугэаз учу рякьюра-чу «он видит вас» (объект – 2 лицо мн.ч.)
дурариз уху(учу) рякьюра-ху(-чу) «они видят нас» (объект – 1 лицо мн.ч.). Однако при субъекте в дативе нередки случаи употребления и формы безличной аффиксации:

<i>узуз думу рякьюра</i>	«я вижу его»
<i>уэуз думу рякьюра</i>	«ты видишь его»
<i>ухуэз(учуз) дурар рякьюра</i>	«мы видим их»
<i>учуэз учу рякьюра</i>	«вы видите нас» [3].

Вопрос о согласовании глагола в табасаранском языке – один из интереснейших и необходимых в плане установления коммуникативной связи между

реальным субъектом и объектом при переходных глаголах и выражения субъектных отношений при непереходных конструкциях. В связи с данной проблемой П.К. Усларом отмечается способность глагольной формы согласоваться с субъектом в 1-м и 2-м лице, а в 3-м – с тем лицом, на которое обращено действие.

Вследствие этого для П.К. Услара переходный глагол, координирующийся с лицом, действующим, т. е. с субъектом, имеет действительный характер, а если же глагол координируется с лицом, на которое направлено действие, т. е. с объектом, то он имеет страдательный характер. Стало быть, по П.К. Услару, при субъекте в 1 и 2 лицах глаголу табасаранского языка присущ характер действительный, а при субъекте в 3-м лице – характер страдательный. Именно поэтому ученый полагает, что в табасаранском языке «замечны как бы неудачные попытки создать действительный залог, что делает их конструкцию сложной, запутанной и неудовлетворительной».

В данном случае он исходит из возможности употребления при субъекте в 3-м лице глагольного показателя реального объекта.

Однако, как показывают парадигмы спряжения, при субъекте в 3-м лице допустимы формы и без местоименной аффиксации.

Очевидно, подобные формы и имел в виду П.К. Услар, когда писал, что в табасаранском языке «глагольные формы согласуются с лицом, действующим подобно тому как в действительных глаголах индоевропейских языков». Тут автор ссылается на согласование глагола с действующим лицом при субъекте в любом лице, хотя и утверждает, что «тем не менее лицо, действующее становится в творительном падеже». Таким образом, во всех трех лицах согласующийся с субъектом – действующим лицом, глагол, казалось бы, должен иметь действительный характер. Однако и такой глагол П.К. Усларом рассматривается как страдательный. Страдательный не только тогда, когда он согласуется с объектом, испытывающим на себя действия, но и тогда, когда глаголы согласуются с лицом, действующим, т. е. субъектом в форме эргативного падежа.

Происходит это потому, что падеж субъекта при переходном глаголе П.К. Услар уподобляет творительному падежу русского языка. А раз реальный субъект стоит в творительном падеже, а объект – в именительном, то конструкция подобного предложения для ученого должна быть пассивной по аналогии с конструкцией индоевропейских языков.

Исходя из самой формы транзитивного глагола, согласующегося посредством местоименного аффикса с субъектом действия, исследователь этот глагол считает действительным.

Однако этот же самый переходный глагол квалифицируется и как страдательный исход их падежа субъекта (по автору, творительного). Ввиду этого, конструкция переходного глагола в табасаранском языке, естественно, П.К. Услару представляется «запутанной» и «неудовлетворительной» [4].

Между тем спряжение табасаранского глагола характеризуется четким, точным и регулярным морфологическим рисунком, что видно из приведенных выше основных парадигм изменения транзитивных и интранзитивных глаголов.

Таким образом, в соответствии с представленной дифференциацией различных наборов личных окончаний, в табасаранском литературном языке, по нашему мнению выделяются следующие типы спряжений:

- (I) активное спряжение
- (II) пассивное спряжение
- (III) притяжательное спряжение
- (IV) возвратное спряжение.

Активное(I) спряжение, как уже было показано, присуще транзитивным глаголам, наиболее многочисленным в языке.

Глаголы (II) спряжения выражают действие или состояние, которое испытывает непосредственно сам субъект (лицо), выражаемый формой именительного падежа ед. и мн. чисел:

узу йик1ура-зу	«я умираю»
ууу йик1ура-уу	«ты умираешь»
ухьу(учу) йик1ура-хьу(-чу)	«мы умираем»
учуу йик1урачуу	«вы умираете»
ср: узу йик1ура-зу	«меня убивают» или «я умираю»
ууу йик1ура-уу	«тебя убивают» или «ты умираешь»
ухьу(учу) йик1ура-хьу(-чу)	«нас убивают» или «мы умираем»
учуу йик1урачуу	«вас убивают».

Интранзитивные глаголы в отношении к пассивному спряжению нейтральны.

Такие формы, к примеру, как узу ишур-зу, ууу ишур-уу, ухьу аьлхьюра-хьу, учуу аьлхьюра-чуу, которые условно переводятся как «я плачу», «ты плачешь», «мы смеемся», «вы смеетесь» в литературном языке не употребляются, хотя в отдельных говорах и встречаются, причем довольно редко.

В целом, глаголы притяжательного (III) спряжения в качестве личных окончаний принимают соответствующую флексию родительного падежа в форме усеченных местоимений обоих чисел.

В форме возвратного (IV) спряжения в качестве личных окончаний выступает флексия дательного падежа тоже обоих чисел (узуу рьякьюра-зуз «я вижу», досл. «мне видно мне»: уууу рьякьюра-ууу «ты видишь», досл. «тебе видно тебе»; учуу(ухьуу) рьякьюра-хьуу(чуу) «мы видим» досл. «нам видно нам» и т. д.) [5].

Следует отметить также, что глаголы II-IV спряжений имеют те же формы, что и глаголы I спряжения: дисуразу «ловят» (ловит) меня», дисидизу «поймают (поймает) меня», гьидисзу «поймали (поймал) меня» и т. д.

Библиографический список

1. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая грамматика лезгинских языков*. Москва: Академия, 1987.
2. Жирков А.И. *Табасаранский язык. Грамматика и тексты*. Москва – Ленинград: Изд-во АН СССР, 1948.
3. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Изд. 2-е, доп. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
4. Услар П.К. *Этнография Кавказа: Языкознание VIII: Табасаранский язык*. Тбилиси, 1979.
5. Курбанов К.К. *Морфология табасаранского языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986.

References

1. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika lezginских языков*. Moskva: Akademiya, 1987.
2. Zhirkov A.I. *Tabasarsanskij yazyk. Grammatika i teksty*. Moskva – Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1948.
3. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbuзов K.T. *Sovremennij tabasarsanskij yazyk*. Izd. 2-e, dop. Mahachkala: IYALI DNC RAN, 2014.
4. Uslar P.K. *Etnografiya Kavkaza: Yazykoznanie VIII: Tabasarsanskij yazyk*. Tbilisi, 1979.
5. Kurbanov K.K. *Morfologiya tabasarsanskogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1986.

Статья поступила в редакцию 30.05.19

УДК 81

Rybnikova E.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Head of Department Literature and Russian Language, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ree-elena@yandex.ru

POSSESSEE PREDICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE HISTORY OF RUSSIAN LANGUAGE. The article describes ways for expressing possessee meaning in Old Russian language on the material of syntactic constructions in the XI–XIV century. Possessee is considered as a component of cognitive structure because, on the one hand, it is conceptual category and reflects objective reality, and on the other, it finds the expression in the language facts. In spite of the fact that main types of the subject–object relations are typologically considered as general for different cultural and language associations, in concrete language and in a concrete period of time it is possible to implement similar to others and at the same time various updating of possessee idea (possessiveness). The relevance of problem consists the fact that in linguistics there is no system and complete description of the language agents of possessee in Russian diachrony so far. During that period there was a formation of Old Russian language system, there was a development of new Christian belief values; the statehood became stronger; the legislation developed. These processes, undoubtedly, influenced outlook of the person and language at the same time. Thus, the aim of the article is to consider the development of new meanings in predicative constructions with the verbs *byti* and *imeti* in Old Russian language; to reveal features for representing possessor and possessee, and their functional conditionality in the history of Russian language.

Key words: history of Russian language, possessee, grammar, functional grammar, predicative constructions, possessiveness.

E.E. Рыбникова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. литературы и русского языка, Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ree-elena@yandex.ru

ПОСЕССИВНЫЕ ПРЕДИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются способы выражения посессивного значения в древнерусском языке на материале синтаксических конструкций XI–XIV вв. Посессивность понимается как компонент когнитивной структуры, поскольку, с одной стороны, она является понятийной категорией и отражает объективную действительность, а с другой – находит свое выражение в формах языка. Несмотря на то, что основные виды субъектно-объектных отношений типологически являются общими для разных культурно-языковых объединений, в конкретном языке и в конкретный временной промежуток в статье установлен сходная с другими и в то же время различная актуализацию самой идеи посессивности (принадлежности). Актуальность проблемы заключается в том, что в языкознании до настоящего времени нет системного и целостного описания языковых актуализаторов посессивности в диахронии русского языка, поскольку в этот период шло формирование древнерусской языковой системы, происходило освоение ценностей новой христианской веры, укреплялась государственность, развивалось законодательство. Эти процессы, несомненно, влияли на мировоззрение человека, а вместе с тем и на язык. Представленный материал позволил проследить развитие значений у предикативных конструкций с глаголами *быти* и *имети* в древнерусском языке, выявить особенности репрезентации посессора и посессива, их функциональной обусловленности в истории русского языка.

Ключевые слова: история русского языка, посессивность, грамматика, функциональная грамматика, предикативные конструкции, принадлежность.

История изучения посессивности (принадлежности) имеет давнюю традицию (Иоанн Дамаскин, А. Лосев, Л. Леви – Брюль, К.Х. Уленбек и другие), однако не потеряла своей актуальности и привлекает внимание современных исследователей (В.П. Гращенков). Поскольку это значение, очень важное для структуры мышления любого этноса, реализуется посредством языка и актуализирует национальную специфику, ментальные особенности через восприятие идеи обладания и владения, большинство исследований посвящено именно типологическим проблемам на материале разнотипных языков (В.Ю. Копров, Г.К. Чинчлей, М.В. Милованова). Особенности семантики именных посессивных конструкций также не остались без внимания исследователей и нашли свое отражение в работах, посвященных семантике понятийных категорий «бытия» и «обладания» (И.И. Мещанинов, М.А. Журиная, О.Н. Селиверстова). Функционально-семантический метод описания универсальных категорий (темпоральность, обусловленность, аспектуальность, бытийность, посессивность), предложенный А.В. Бондарко, на наш взгляд, позволяет изучать функции единиц языка в закономерности их функционирования, рассматривать в единой системе средства, относящихся к разным языковым уровням, но объединенные на основе общности семантических функций и, таким образом, описать и содержательную, и формальную составляющие таких категорий. Однако важной и интересной, на наш взгляд, представляется проблема онтологии посессивного значения и его языкового воплощения на раннем этапе развития языковой системы (в данном случае русского языка), об этом мы говорили при описании фрагмента функционально-семантического поля посессивности в древнерусском языке [1, с. 235]. В последнее время исследователи стали обращаться к онтологической сущности таких категорий, так, например, в работе А.В. Шункова и Е.Е. Рыбниковой сделано важное наблюдение о роли понятий «соборность» и «совместность» в формировании ментальности древнерусского человека: «единство человека с окружающим миром было важной чертой его сознания. Мысль о единстве, чувстве единства, лежащее в основе всех компонентов средневековой культуры, как известно, была выражена в евангельском тексте, в сочинении отцов Церкви, а затем абсолютно органично принята книжниками Древней Руси» [2, с. 58]. В рамках настоящей статьи рассматриваются возможные способы репрезентации посессивного значения в истории русского языка на материале предикативных конструкций, извлеченных из памятников письменности XI – XIV веков. Предикативные конструкции этого периода в истории русского языка стали объектом изучения не случайно, так как именно в это время шел процесс формирования грамматического строя древнерусского языка, а в рамках высказывания функционирование практически каждого компонента синтаксической конструкции способствует наиболее полному выражению всех оттенков смыслов семантических категорий. Поскольку данная проблема в диахронии русского языка изучена недостаточно, поэтому в статье делается попытка частично восполнить этот пробел, что и определяет ее актуальность.

В древнерусском языке XI – XIV веков языковая актуализация посессивного значения наиболее разнопланово представлено на синтаксическом уровне в пределах предикативных конструкций как в семантике предиката, так и всей субъектно-объектной организации (посессор и посессив) предложения. В диахронии русского языка предикативные конструкции различаются по характеру посессивного значения: обладания и принадлежности. Особенностью таких конструкций является то, что предикат не только передает отношения принадлежности между субъектом и объектом, но и определяет их как статические и динамические. В предложениях статического типа констатируется факт наличия предмета (в широком смысле) в орбите субъекта-обладателя. В предложениях динамического типа происходит изменение отношения обладания между посессором и посессивом.

Статические и динамические предикативные конструкции с вершинными глаголами (предикаты)

В предложениях статического типа со значением обладания наиболее активны вершинные предикаты *имети*, *владети*, *держати*. Например: *Радимичи имяху по две и по три жены* (Лавр.л.); *Володимиръ имяше сыновъ* (Лавр.л.); *И по сихъ братьи держаша родъ ихъ княженъ въ поляхъ* (Лавр.л.). Посессор в приведенных примерах выступает как субъект и является носителем предикативного

признака обладания, который распространяет отношение обладания, исходящее от посессора, на предмет обладания. Конструкции с такими глаголами довольно частотны в древнерусском языке, что свидетельствует об очень низкой степени отчуждения: все принадлежит человеку, и категория посессивности является самой естественной категорией человеческого бытия. Даже такие чувства наших предков, как любовь, ненависть, стыд являются предметом обладания. Человеку присуще было владение своими переживаниями, эмоциями, ощущениями: *Поведите ми по истине приязньство имеете ли ко мнѣ* (Сказ. о Б. и Г.); *Поляне ко сеокровемъ и ко деверемъ велико стыдение имеху* (Лавр.л.).

Глагольному предикату в статических предложениях со значением обладания в древнерусском языке отведена значительная роль: он не только связывает субъект и объект, актуализируя посессивные отношения между ними и определяя формальный аспект высказывания, но и подчеркивает невозможность полного отчуждения между посессивом и посессором, поскольку в древнерусском языке была исключена возможность имплицитности предиката. Ситуация обладания в статических конструкциях возможна только тогда, когда высказывание передает отношения принадлежности одушевленному лицу. В других случаях такая модель либо осложняется новыми смысловыми отношениями, либо служит средством выражения иных ситуаций.

Позиции посессора, как правило, занимают имена существительные, обозначающие человека (*мужи, сынове, amazone, владимиръ, родимичи, половчи, новгородци*), в позиции объекта – имена существительные, обозначающие как абстрактные, так и конкретные субстанции (*сердце, домъ, законъ, миръ, супоръ, обычаи, любовь*). *Имею сердце бо аки лице безъ очю* (Слово Д.З.); *Послаша новгородци Юрья и Якима къ князю к Михаиле на Тверь а велеле миръ имати на семь* (Гр. Новг. и Псков., 1372); *Си имуть имати данъ на насъ и на всехъ странахъ* (Лавр. л.).

Идея принадлежности, в отличие от идеи обладания, в древнерусском языке актуализировалась только в статических конструкциях с вершинным глаголом *быти*. По причине того что абстрактное мышление находилось на стадии становления (в связи с развитием христианства), предмет обладания, как правило, не мог быть представлен независимой субстанцией, занимающей центральное положение в синтаксическом содержании предложения, и называть обладателя в косвенном падеже. Подобные предикативные конструкции встречаются очень редко, в основном при отрицании принадлежности: *Глаголетъ Георгии в летописанъ ибо комуждо языку овемъ испсанъ законъ есть друмиъ же обычаи* (Лавр.л.); *Бе же въ нихъ правды* (Лавр.л.). В предыдущем предложении существительные «закон» и «обычаи» выступают в качестве обладаемого, которое существует уже независимо от обладателя. Посессором же является сочетание «комуждо языку», которое представлено дательным падежом без предлога. Дательный принадлежность был широко распространен в древности и в атрибутивных конструкциях. Данные предикативные конструкции в истории русского языка были вытеснены генетивными предложными конструкциями с предлогом *у*: *У каждого народа есть свои законы и обычаи* вм. *Каждому народу есть свои закон и обычаи*. Идея принадлежности могла актуализироваться в рамках конструкции *быти за кем*, например: *И даша ему новгородци пригороды кои были прежде всего за нимъ* (Новг. 1 л.). Данная полипредикативная конструкция в первом сегменте выражает динамику, во втором – статику обладания.

Посессивные конструкции с предикатом *быти* немногочисленны в древнерусском языке. Это объясняется абстрактностью и сложностью самого глагола, которому в истории русского языка были свойственны различные функции: использование в исконном значении «существовать», в качестве грамматического показателя времени и модальности. Функциональное и семантическое расширение этого глагола произойдет позже и повлияет не только на грамматический строй русского языка, но и на смену культурно-логической парадигмы русской ментальности: от *я имею к у меня есть* или *у меня*. В отличие от глагола *быти*, глагол *имети* был универсальным средством репрезентации посессивного значения и использовался в разных моделях (и статических, и динамических), меняя при этом характер обладания: собственно обладание, в значении «брать», указание на родство. Поэтому естественно, что и отношения родства в древнерусском языке чаще выражались в предикативных конструкциях вершинным глаголом *имети*. В этом случае и обладатель, и обладаемое являются существительными

одушевленными, например: *Родимичи имяху по две и по три жены* (Лавр.л.); *Владимирь отъ Рогнеди четыре сыны имевше* (Ск. о Б. и Г.). Использование глагола *имети*, а не *быти* (где оба субъекта родства находились бы в более отчужденных отношениях) еще раз свидетельствует о высокой степени сопряженности между участниками посессивной ситуации, а не отчужденности.

Посессивные отношения, отраженные в глагольной семантике, не являются застывшими, а репрезентируют изменение отношения обладания между посессором и посессивом: *Прияха снове Симоу въсточные страны а Хамови снове полуденные страны* (Лавр.л.). В конструкциях динамического типа в качестве предиката для выражения идеи принадлежности начинают использоваться семантически наполненные глаголы: *прияти, дати, предати, обретати*. Например: *А в печали обретае человек умъ всрьшенъ* (Слово Д.3.); *Умершу Рюрикови предаст княжение свое Олгови* (Лавр.л.); *Олежь прия градъ и посади мужъ свои* (Лавр.л.). Глагол *имети* в древнерусском языке отличался полифункциональностью, то есть в значении «брать» мог использоваться как в статических моделях, так и в динамических: *Имаху данъ варязи изъ заморъ на чюди на словенехъ на мери и на всехъ кривичехъ* (Лавр.л.). Сравним: *Господи иже симъ образъмъ явися на земли изволивъ волею пригвоздитися на кресте и приимъ страсть грехъ ради нашихъ* (Сказ. о Б. и Г.). Динамическая модель конструкции со значением «обладания» в данном примере иллюстрирует переходное состояние идеи принадлежности. Лишь со временем происходит осознание временного пребывания в мире земном и такой категории человеческого бытия, как *духъ, душа*: *А духъ мой прииметъ владыка* (Сказ. о Б. и Г.); *Но ты господи вижь и суди межю мною и межю братьемъ моимъ и не постави имъ господи греха сего нъ приими въ миръ душу мою* (Слово Д.3.).

Глаголы обладания и принадлежности в истории русского языка использовались не хаотично, а были закреплены за определенной посессивной конструкцией. Например, за конструкцией со значением обладания статической модели закрепились глаголы *имети, обладати, владети, держати*, динамической модели – *дати, прияти, предати, обретати, имети*. Статические модели принадлежности представлены одним глаголом *быти*, а модели со значением «родства» – глаголом *имети*. Все эти предикаты «находятся в отношении дистрибуции, так как в древнерусском языке не было такой тесной взаимосвязи понятийных категорий, как в современном русском языке. И мышление, не владея в полной мере такими функциями, как абстрагирование и синтез, шло по пути закрепления за каждым значением специализированной конструкции» [3, с. 123].

Посессив и посессор в предикативных посессивных конструкциях.

Важное значение в посессивных предикативных конструкциях имеют средства выражения посессора и посессива, которые также определяют характер всей посессивной ситуации. В синтаксических конструкциях с глаголами обладания в позиции посессива в современном русском языке употребляются не все имена существительные, например, не могут заполнять эту позицию «названия частей тела, и элементы внутреннего мира человека» [4, с. 184]. Подобного семантического ограничения в древнерусском языке не наблюдается. В позиции посессива находим существительные различных семантических классов:

а) абстрактные (*стыденье, законъ, приязньство, молонья, сердце и др.*). В этом случае обладание выходит на нематериальный уровень: *Не имею плода покаяню имю бо сердце аки лице безъ очю* (Слово Д.3.); *Поляне къ свековемъ и къ деверемъ велико стыденье имеху* (Лавр.л.); *Поведите ми по истине приязньство имеете ли къ мне* (Сказ. о Б. и Г.). Приведенных примеры доказывают, что, такие чувства человека, как стыд, любовь, ненависть могли быть предметом обладания, потому что он осознает владение своими эмоциями, переживаниями. Это говорит о том, что продукты мыслительной деятельности, чувства и другие абстрактные понятия еще были тесно связаны с миром человека. Частотное использование в позиции посессива абстрактных понятий объясняется православным мировосприятием человека Древней Руси. По мнению А.Я. Гуревича, «богатство ... не рассматривалось как самоцель или условие обеспечения праздного существования. Отношение к богатству определялось отношением к загробному спасению: обладание имуществом могло способствовать, но могло и помешать душе достигнуть райского блаженства» [5, с. 194].

б). Конкретные существительные (*дворъ, теремъ, дворъ, человекъ*). Такие существительные в позиции посессива очень частотны в древнерусских памятниках, поскольку в поле деятельности идеи обладания изначально были имена конкретные: *Не имей собе двора близъ царева двора и не дръжи села близъ княжа села* (Слово Д.3.).

Посессивная ситуация актуализируется лишь тогда, когда речь идет о принадлежности одушевленному лицу, поэтому важную роль в выборе посессора играет признак одушевленности. В остальных случаях посессивная модель может использоваться для выражения других значений (например, паритивности). Таким образом, посессор в предикативных конструкциях чаще всего представлен следующими именами существительными, обозначающими:

а). Человека или группу лиц (*Владимиръ, козары, князя, новгородцы, амазоне*): *Володеють бо козары русьскии князи* (Лавр.л.); *Амазоне же мужа не имуть* (Лавр.л.); *Владимиръ имаше сыновъ 12* (Лавр.л.).

б). Бога как персонифицированную субстанцию. Возможность нахождения субстанции Бог в позиции посессора позволяет говорить о немаловажной роли принятия христианства в развитии посессивного отношения. С установлением монотеизма древнерусский человек все больше стал осознавать свою принадлежность единому Богу, поэтому слова *Бог, господинъ, господь, владыка* стали использоваться в посессивных конструкциях в качестве обладателя. Например: *Господи иже симъ образъмъ явися на земли изволивъ волею пригвоздитися на кресте и приимъ страсть грехъ ради нашихъ* (Сказ. о Б. и Г.); *Господи Иисусе Христе как ты в этомъ образе явившиися на землю и собственною волею давши пригвоздити себя къ кресту и приняти страдание за грехи наши сподобъ и меня такъ приняти страдание* (Сказ. о Б. и Г.). Динамическая модель обладания в данном примере свидетельствует о переходном состоянии принадлежности некоторых понятий. В процессе освоения нового вероучения в позиции посессива появляются такие слова, как *духъ, душа*: *А духъ мой прииметъ владыка* (Сказ. о Б. и Г.); *Но ты господи вижь и суди межю мною и межю братьемъ моимъ и не постави имъ господи греха сего нъ приими въ миръ душу мою* (Сказ. о Б. и Г.).

Возможно, с распространением христианства осознание принадлежности одной сущности другой происходило по горизонтали: Бог – человек – предмет обладания. Изначально все принадлежит Богу – творцу мира, сам человек выступает в данном случае предметом обладания и только позже человек становится обладателем мира вещей и явлений.

Превалирование конструкций с глаголами обладания свидетельствует о том, что в древнерусском языке микромир человека репрезентировался по имущественному принципу. В дальнейшем в связи с распространением бытийного значения практически на все сферы жизни человека через бытийные предположения, по мнению Н.Д. Арутюновой, возникла особенная ориентация русского языка на отвлеченность посессора от посессива, которая отличает его «от романских и германских языков, в которых сообщения о макром мире, взятом в его предметном аспекте, моделируются по бытийному типу, представленному синтаксически четкой конструкцией (англ. there is), а микромир человека изображается по «имущественному» принципу владения, принадлежности (англ. have): в мире нечто существует (есть), а человек нечто имеет» [6, с. 256 – 257]. Существование по типу обладания, конечно, связано с представлением о накопительстве вещей, знаний и с оценкой личности в зависимости от ее материальной и нематериальной собственности. Появление в качестве посессива абстрактных понятий свидетельствует об изменении в ментальности, об этом говорилось выше, об общей ориентации человека Древней Руси на духовный аспект восприятия жизни и мира, о чем свидетельствует и общая ориентация «русского языка на пространственно – предметный аспект мира» [6, с. 790 – 791].

Проведенный анализ языкового материала позволил установить, что значение посессивности в древнерусском языке (XI – XIV веков) активно реализуется в рамках предикативных конструкций. Ядерной предикативной моделью является конструкция статического типа с глаголами обладания (*имети, владети, держати*), периферию образуют конструкции с глаголом *быти*. Преобладание конструкций с глаголами обладания свидетельствует о том, что микромир древнерусского человека был устроен по имущественному принципу, однако христианская вера изменила мировоззренческий вектор в сторону духовной ориентации, поэтому в современном русском языке значение принадлежности в основном реализуется в предикативных конструкциях с вершинным глаголом *быти*.

Таким образом, анализ памятников древнерусской письменности показал, что посессивное значение (принадлежность, обладание) наиболее подвижно и разнопланово в пределах предикативных конструкций, что дает возможность в динамике наблюдать не только за трансформацией посессивного значения, но и за развитием грамматического строя русского языка. Посессивное значение было актуальным для древнерусского сознания и, будучи одним из древнейших, отражает процессы, происходящие в жизни и сознании человека, а также приближает к пониманию богатого и сложного мира русского средневековья. В перспективе возможно исследование репрезентации и функционирования этого значения на материале памятников Древней Руси других временных периодов.

Источники

1. *Повесть временных лет*. Памятники литературы Древней Руси 11 – 12 вв. (1978). Москва: Художественная литература.
2. *Сказание о Борисе и Глебе*. Памятники литературы Древней Руси 11 – 12 вв.
3. *Слово Даниила Заточника*. Библиотека литературы Древней Руси. Санкт-Петербург: Наука, 1997.
4. *Новгородская I летопись старшего и младшего изводов* (2000). Языки русской культуры.

Библиографический список

1. Рыбникова Е.Е., Кемерова М.М. Христианское мировоззрение сквозь призму посессивности (на материале посессивных конструкций). *Язык. Человек. Ментальность. Культура*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Омск, 2008.

2. Шунков А.В., Рыбникова Е.Е. Функционирование значений «совместность» и «соборность» в истории русского языка (на материале книжных памятников XI–XVII вв.). *Русский язык за рубежом*. Москва, 2017; 2.
3. Рыбникова Е.Е., Кемеров М.М. Предикативные посессивные конструкции с глаголом ИМЕТИ в древнерусском языке. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов, 2007: 123.
4. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики (ТФГ). Локативность. Бытийность. Посессивность*. Санкт-Петербург: Наука, 1996.
5. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. Москва, 1972.
6. Арутюнова Н.Д. (1976) *Бытийные предложения в русском языке*. Изв. АН СССР. Серия лит. и яз. Т. 35, № 3: 256 – 257.

References

1. Rybnikova E.E., Kemerova M.M. Hristianskoe mirovozzrenie skvoz' prizmu posessivnosti (na materiale posessivnykh konstrukcij). *Yazyk. Chelovek. Mental'nost'*. Kul'tura: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Omsk, 2008.
2. Shunkov A.V., Rybnikova E.E. Funkcionirovanie znachenij «sovmestnost'» i «sobornost'» v istorii russkogo yazyka (na materiale knizhnykh pamyatnikov XI–XVII vv.). *Russkij yazyk za rubezhom*. Moskva, 2017; 2.
3. Rybnikova E.E., Kemerova M.M. Predikativnye posessivnye konstrukcii s glagolom IMETI v drevnerusskom yazyke. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov, 2007: 123.
4. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki (TFG). Lokativnost'. Bytijnost'. Posessivnost'*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1996.
5. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoj kul'tury*. Moskva, 1972.
6. Arutyunova N.D. (1976) *Bytijnnye predlozheniya v russkom yazyke*. Izv. An SSSR. Seriya lit. i yaz. T. 35, № 3: 256 – 257.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 81.2

Tomilova T.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Theory and Methods of Language Education and Speech Therapy, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tomilova.tatyana@list.ru

TEXT-FORMING AND COMPOSITIONAL CHARACTERISTICS OF FUNCTIONING OF WHETHER-CLAUSES WITH THE RUSSIAN PARTICLE ЛИ. The specificity of constructions with a conjunction-particle *whether* turns out to be related to a problem of "polyphony" representation existing in the surrounding reality. The actual compositional approach, one of the existing ones to the representation of "the polyphony of the world" for textual analysis of *whether*-clauses, which in a certain way is in contact with all others, is effective. Text fragments containing *whether*-clauses are grouped according to their belonging to the author or character and the inclusion of a character's point of view in the author's presentation. The article discusses in detail the correlation of the functioning of a *whether*-clause with a functional and compositional delimitation of the text, and it is concluded that no matter how diverse the conditions of use of this sentence are, they are due to its structural and semantic essence and are mainly associated with such kind of a sentence whose content is verbal and cognitive process.

Key words: conjunction-particles, complement clauses, contact words, text-forming properties, composition.

Т.П. Томилова, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tomilova.tatyana@list.ru

ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ И КОМПОЗИЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СОЮЗОМ-ЧАСТИЦЕЙ ЛИ

Специфичность конструкций с союзом-частицей *ли* оказывается связанной с проблемой репрезентации существующего в окружающей действительности «многоголосья». Из существующих подходов к репрезентации «многоголосья мира» для текстового анализа сложноподчинённых предложений с союзом-частицей *ли* действенным оказывается собственно-композиционный, который определённым образом сопрягается со всеми другими. Текстовые фрагменты, содержащие сложноподчинённые предложения с союзом-частицей *ли*, группируются с учётом принадлежности их автору или персонажу и включения точки зрения персонажа в авторское изложение. В статье подробно рассматривается соотносённость функционирования сложноподчинённого предложения с союзом-частицей *ли* с функционально-композиционной делимитацией текста и делается вывод о том, что как бы ни были разнообразны условия употребления данного предложения, они обусловлены его структурно-семантической сущностью и связаны главным образом с такой его разновидностью, содержанием которой является речемыслительный процесс.

Ключевые слова: союзы-частицы, сложноподчинённые изъяснительные предложения, контактные слова, текстообразующие свойства, композиция.

Сложноподчинённые предложения с союзом-частицей *ли* в силу специфической структуры и модальности обладают текстообразующими свойствами, то есть участвуют в организации текста. Этому в немалой степени способствует внутреннее устройство сложноподчинённых предложений с союзом-частицей *ли*. Наиболее значимыми для текстообразующих свойств оказываются контактные слова со значениями речи (1), мысли (2), опасения/боязни (3), сомнения/колебания (4): 1) «Стали обсуждать, стоит ли подниматься на вышку» (В.И. Ардамацкий. Возмездие); «Вы спрашиваете, знал ли я Шмидта до его речи на кладбище?» (К.Г. Паустовский. Чёрное море); 2) «Она с воскресенья думала, сказать ли ему об их смысле» (А.И. Солженицын. Раковый корпус); «Иногда я задумываюсь, прав ли был Сергей?» (В. Солоухин. Серафима); 3) «Чекистов тревожило, выдержит ли он такую встречу» (В.И. Ардамацкий. Возмездие); «Няня только шамкала своим тёплым коричневым, беспокоилась, готов ли обед, вернулся ли папа из города» (И. Муравьёв. Я вас люблю); 4) «Сейчас я сомневаюсь, написал ли он хотя бы десять страниц этих мемуаров, существуют ли они вообще» (П.В. Дашкова. Приз); «Мать колебалась, отпускать ли ребёнка» (О.Ю. Шумяцкая. Мадам танцует босая). Взаимобусловленность контактных слов и союзов подробно описана в работах С.Г. Ильенко [1, с. 99], [2]. Полный перечень контактных слов в сложноподчинённых предложениях с союзом-частицей *ли* представлен в словарях лексико-синтаксической координации Т.П. Томиловой [3; 4].

С морфологической точки зрения, абсолютное большинство контактных слов – глаголы, так как именно их содержательной природе присуща направленность на познание окружающей действительности. Наиболее значимыми в

текстовой организации оказываются сложноподчинённые предложения с союзом-частицей *ли* с глаголами речи (1) и глаголами мысли (2), что связано с тем значением речемыслительной деятельности, которая свойственна как автору, так и персонажам: 1) «У калитки я задержал шаг. Как зайти и спросить, дома ли Люсин? А если он дома, что скажу? Поинтересоваться, как порыбачили? Но мы с ним не настолько знакомы, чтобы меня это могло интересовать. Может, что-нибудь насчёт проводки в квартире? Это уже больше походило на правду» (С.П. Балабин. Егерь); 2) «Услышав, что Захаров снова собирается ехать вместе с командиром корпуса, Серпилин сначала подумал неодобрительно: не слишком ли много олеки! Но потом решил – Захарову виднее. И в первый день, во время неудачных действий Миронова, не вылезал от него, и сегодня с утра у него. И, может быть, лучше тебя знает сейчас, чем поддержать его дух. Захаров вообще знает, что делает» (К.М. Симонов. Последнее лето).

Специфичность речемыслительных конструкций с союзом-частицей *ли* оказывается связанной с проблемой репрезентации существующего в окружающей действительности «многоголосья». Факт «многоголосья мира» получил различное толкование: грамматическое (чужая речь: прямая и косвенная), стилистическое (несобственно-прямая речь), композиционно-стилистическое (речь автора и речь персонажа) и, наконец, собственно-композиционное (точка зрения автора и других действующих лиц). Выделенные ракурсы рассмотрения многоголосья, хотя и своеобразны, однако имеют целый ряд точек соприкосновения, поскольку для своей квалификации имеют в качестве исходной некую общую идею – ориентацию на персонализацию речи.

Противопоставленность прямой и косвенной речи лишь частично сопоставляется с композиционно-стилистической противопоставленностью авторской речи и речи персонажей и ещё в более сложном соотношении находится с выявлением типов «многоголосья», ориентированных на различные точки зрения.

Композиционно-стилистический аспект в изучении художественного произведения в основном подчинён ориентации на необходимость учитывать две главные сферы речевой ориентации: 1) сферы собственно-авторской и 2) сферы персонажей. Данная противопоставленность, весьма существенная при изучении стиля и композиции художественных произведений на первом этапе, привела отдельных исследователей к двум весьма распространённым недостаткам: 1) к рассмотрению речи того или иного персонажа в изолированном виде (без учёта всей системы); 2) к подходу к авторской речи как «сплошному потоку» авторского сознания.

Однако при всей специфичности каждой из выделенных сфер, требующих своеобразия исследовательской методики, необходимо учитывать, что они находятся в тесном взаимодействии и взаимовлиянии. Это требование, несомненно, способствовало появлению такого ракурса анализа художественного произведения, как собственно-композиционный.

Б.А. Успенский типологию композиционных возможностей художественного произведения рассматривает в связи с проблемой «точки зрения». Когда повествование ведётся с точки зрения персонажа, то позиция автора как бы сливается с позицией персонажа, и повествование, по мнению Б.А. Успенского, ведётся с внутренней точки зрения. Если позиция автора и персонажа не совпадает, то речь идёт о ретроспективной авторской точке зрения (внешней точке зрения), автор, «как бы забегая вперёд, вдруг открывает нам то, что персонаж – носитель авторской точки зрения – знать никак не может (но о чём должен узнать позже, по прошествии некоторого времени)» [3, с. 91].

Из названных подходов к репрезентации «Многоголосья мира» (грамматический, стилистико-композиционный и собственно-композиционный) для текстового анализа сложноподчинённых предложений с союзом-частицей *ли* действенным оказывается последний, который, как было уже сказано, определённым образом соприкасается со всеми другими.

Сказанное позволяет сгруппировать текстовые фрагменты, содержащие сложноподчинённые предложения с союзом-частицей *ли*, учитывая принадлежность их автору или персонажу и включая точку зрения персонажа в авторское изложение. Отсюда три вида авторского повествования: 1) отстранённо-авторское, 2) персонифицированно-авторское (повествование ведётся от первого лица, автор выступает в качестве повествователя), 3) персонажно-авторское.

При отстранённо-авторском изложении автор оказывается за кадром, повествуя читателю о событиях и действиях персонажей так, как будто происходящее проходит перед его мысленным взором: «Отец Сергей уже несколько недель жил с одной неотступной мыслью: хорошо ли он сделал, подчиняясь тому положению, в котором он не столько сам стал, сколько поставили его архимандрит и игумен. Началось это после выздоровевшего четырнадцатилетнего мальчика, с тех пор с каждым месяцем, неделей, днём Сергей чувствовал, как уничтожалась его внутренняя жизнь и заменялась внешней. Точно его выворачивали наружу» (Л.Н. Толстой. Отец Сергей).

Персонифицированно-авторское изложение связано с «выходом автора на сцену», с повествованием от первого лица. Важно отметить, что «я» повествователя различно. Во-первых, это «я», приближённое к авторскому. Автор «все-видящий и всезнающий». Он «тут» и «там» и во временном, и в пространственном отношении.

Сфера действия повествователя несколько уже, но, тем не менее, повествователь как бы поднимается над событиями. Повествовательское «я» – это «я», приближённое к персонажному. Как персонаж ограничен своей точкой зрения, так и повествователь как бы не знает итога развивающихся событий. Ограниченность знаний персонажа-повествователя в текстовом фрагменте может быть структурно закреплена: сложноподчинённое предложение с союзом-частицей *ли* содержит в главной части контактное слово мысли с отрицанием, следующее за ним предложение имеет в своём составе слова *только*, *лишь*:

«Я не знал, хорошо ли это быть оригинальным человеком. Я понимал только, что Катя относится ко мне снисходительно, смотрит на меня свысока, как бы с высоты тех книг, которые она прочла в своей обширной библиотеке» (П. Нилин. Жестокость).

«Не помню, спал ли я той ночью хотя сколько-нибудь. Помню лишь крупные звёзды в небе и тихие голоса военврача и его жены, носившей два кубика на зелёных медицинских петлицах» (Л. Волынский. Сквозь ночь).

Пристальное внимание к функции авторского местоимения *я* при использовании сложноподчинённых предложений с союзом-частицей *ли* обнаруживает его подвижную стилистическую природу. Достаточно хотя бы указать на такой феномен, связанный с его употреблением, как раздвоение авторского сознания. Дело в том, что весьма специфическим является использование этого местоимения в автобиографических произведениях, где *я* выступает то как собственно-персонажное (в реальных воспоминаниях), то как собственно авторское (в отступлениях-монологях). Так, в трилогии М. Горького есть *я* – маленький мальчик Алёша Пешков, и есть – автор трилогии М. Горький. Именно для по-

следнего характерны специфические фрагменты, начинающиеся исследуемой конструкцией:

«Вспоминаю эти свинцовые мерзости дикой русской жизни, я минутами спрашиваю себя: да стоит ли говорить об этом? И, с обновлённой уверенностью, отвечаю себе – стоит; ибо это живучая, подлая правда, она не издохла и по сей день. Это та правда, которую необходимо знать до корня, чтобы с корнем же и выдрать её из памяти, из души человека, из всей жизни нашей, тяжкой и позорной».

И есть другая, более положительная причина, понуждающая меня рисовать эти мерзости. Хотя они и противны, хотя и давят нас, до смерти расплющивая множество прекрасных душ, – русский человек всё-таки настолько ещё здоров и молод душой, что преодолевает и преодолевает их» (М. Горький. Детство).

Из трёх выделенных нами разновидностей текстов – отстранённо-авторского, персонифицированно-авторского и персонажно-авторского – именно последний является разновидностью наиболее ёмкой, а потому наиболее распространённой, поскольку включает в себя «многоголосье» различных действующих лиц художественного произведения.

В персонажно-авторских текстах переплетаются план автора и план персонажа. Обратимся к отрывку из «Молоха» А.И. Куприна:

«Кланяясь Анне Афанасьевне и целуя её руку, он заглядывал ей в лицо и старался прочесть в нём, знает ли она что-нибудь. Да, она, несомненно, знала: её надломленные углом тонкие брови – признак лживого характера, как думал нередко Бобров, – недовольно сдвинулись, а губы приняли надменное выражение. Должно быть, Нина рассказала всё матери и получила от неё выговор, – догадался Бобров и подошёл к Нине».

План автора: «Кланяясь Анне Афанасьевне и целуя её руку, он заглядывал ей в лицо и старался прочесть в нём», «её надломленные углом тонкие брови недовольно сдвинулись, а губы приняли надменное выражение», «как думал нередко Бобров», «догадался Бобров и подошёл к Нине». План персонажа: «знает ли она что-нибудь», «да, она, несомненно, знала», «признак лживого характера», «должно быть, Нина рассказала всё матери и получила от неё выговор».

Объективный повествователь в данном случае – автор, субъективный истолкователь происходящего – Бобров, объектом наблюдения которого является Анна Афанасьевна. В текстовом фрагменте ощущается последовательное звучание голосов автора и персонажа. Между планом автора и планом персонажа устанавливается определённая обусловленность: чужая интерпретация предполагает существование плана авторского пояснения.

Речемыслительная разновидность сложноподчинённого предложения с союзом-частицей *ли* проявляется чаще всего в демонстрационном типе речи. Это диктуется спецификой функционально-композиционного типа речи, для которого характерно неспешное, «пошаговое» изображение действительности. Неслучайно, что в качестве языковых черт этого функционально-композиционного типа речи выступает, прежде всего, широкое использование диалогических построений и употребление процессуально-глагольных рядов высокой степени плотности. Именно с этими чертами демонстрационного типа и взаимодействует наша структура.

Описание раздумий персонажа, в которое включается исследуемая нами структура, оказывается органически связанным с отдельными репликами этих персонажей, представленными в виде прямой речи: «Марья Дмитриевна очень встревожилась, когда ей доложили о приезде Варвары Павловны Лаврецкой; она даже не знала, принять ли её: она боялась оскорбить Фёдора Ивановича. Наконец любопытство превозмогло. «Что ж, – подумала она, – ведь она тоже родная, – усевшись в креслах, сказала лакею: – Приси!» (И.С. Тургенев. Дворянское гнездо).

Включение сложноподчинённых предложений с союзом-частицей «*ли*» в демонстрационный тип речи приводит и к такому его речевому окружению, как процессуально-глагольные ряды высокой степени плотности:

«Всю дорогу он мучительно думал, как ему быть: пробраться ли в актёрский зал и присутствовать на защите или ждать, пока она закончится, и встретить Ольгу при выходе? Целиком занятый этой мыслью, Юрий даже не заметил, что дождь перестал и сквозь поредевшие тучи выглянуло солнце. Когда машина остановилась, решение, так мучившее Юрия, пришло само собой: ждать! Он боялся, что, если Ольга вдруг увидит его в актовом зале, непременно заволнуется, не дай бог, собьётся, испортит защиту. Этого Юрий допустить не мог. И он прошёл через железные ворота в парк, сел на скамейку под прохладным от дождя раскидистым тополем, закурил и стал гадать, какие из пяти окон третьего этажа, выходящих сюда, принадлежат актовому залу. Юрий был в таком напряжении, что порой ему казалось, он не только угадывает заветные окна, но и слышит Ольгин голос, что тут же ловил себя на том, что уже плохо помнит её голос и, возможно, ошибается... (С. Бытовой. Багульник).

В самом деле речемыслительная конструкция: «Всю дорогу он мучительно думал, как ему быть: пробраться ли в актёрский зал и присутствовать на защите или ждать, пока она закончится, и встретить Ольгу при выходе?», являясь принадлежностью демонстрационного типа речи, подкрепляется в данном случае детализированным описанием не только мыслей, но и конкретных действий

Юрия (высокой плотностью глагольного ряда): «И он прошёл через железные ворота в парк, сел на скамейку под прохладным от дождя раскидистым тополем, закурил и стал гадать, какие из пяти окон третьего этажа, выходящих сюда, принадлежат актовому залу».

Оказываясь в пределах демонстрационного функционального типа речи, сложноподчинённое предложение с союзом-частицей *ли* может выступать в ряду других синтаксических построений речемыслительного характера:

«При этих словах Нежданов, который до того мгновенья почти не замечал Марианны – она сидела от него наискось, – вдруг переглянулся с нею и тотчас почувствовал, что они оба, эта угрюмая девушка и он, – одних убеждений и одного пошиба. Она не произвела никакого впечатления на него, Когда Сипягин представил его ей; почему же он теперь переглянулся именно с нею? Он тут же поставил себе вопрос: не стыдно ли, не позорно ли сидеть и слушать подобные мнения, и не протестовать, и давать своим молчанием повод думать, что сам их разделяешь? Нежданов вторично глянул на Марианну, и ему показалось, что он в её глазах прочёл ответ на свой вопрос: «Погоди, мол: теперь ещё не время... не стоит... после; всегда успеешь...».

Ему было приятно думать, что она его понимает. Он опять прислушался к разговору» (И.С. Тургенев. *Новь*).

Для композиционной характеристики функционирования сложноподчинённого предложения с союзом-частицей *ли* важным оказываются и особенности стыков описаний внутренних раздумий героя с описанием внешнего хода событий. В данном случае можно обнаружить два рода подобных стыков, связанных с разграничением названных сфер изображения (1) и с созданием единого потока описания, где внешняя и внутренняя линии своеобразно переплетаются (2):

1) «В подвале, под цементными плитами, бойцы устроили курилку и по очереди, тесно усаживаясь на корточки, как куры на насест, курили. Когда не хватало табаку, они втроем или вчетвером затягивались по очереди одной и той же сигаркой. Сабуров вытаскил кисет и раздал весь превратившийся в крошку табак. Самому ему курить не хотелось. Он всё время мучительно старался вспомнить, не забыто ли что-нибудь и всё ли сделано» (К. Симонов. *Дни и ночи*).

2) «Он (Нежданов – Т.Т.) вдруг вздрогнул. Женское платье замелькало вдали по дорожке. Это она. Но идёт ли она к нему, уходит ли от него – он не знал, пока не увидел, что пятна света и тени скользили по её фигуре снизу вверх...».

Библиографический список

1. Ильенко С.Г. *Русистика: Избранные труды*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
2. Ильенко С.Г., Левина И.Н. *Лексико-синтаксический словарь русского языка: модели сложноподчинённого предложения*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Томилова Т.П. *Словарь лексико-синтаксической координации в сложноподчинённых предложениях с союзом-частицей «ли»*. Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2018.
4. Томилова Т.П. *Словарь лексико-синтаксической координации в сложноподчинённых предложениях с союзом-частицей «не...ли»*. Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2019.
5. Успенский Б.А. *Поэтика композиции: структура художественного текста и типология композиционной формы*. Москва: Искусство, 1970; Второе изд.: Санкт-Петербург: Азбука, 2000.

References

1. Il'enko S.G. *Rusistika: Izbrannyye trudy*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003.
2. Il'enko S.G., Levina I.N. *Leksiko-sintaksicheskij slovar' russkogo yazyka: modeli slozhnopodchinennogo predlozheniya*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2007.
3. Tomilova T.P. *Slovar' leksiko-sintaksicheskoy koordinacii v slozhnopodchinennykh predlozheniyah s soyuzom-chasticej «li»*. Kyzyl: Izd-vo TuvGU, 2018.
4. Tomilova T.P. *Slovar' leksiko-sintaksicheskoy koordinacii v slozhnopodchinennykh predlozheniyah s soyuzom-chasticej «ne...li»*. Kyzyl: Izd-vo TuvGU, 2019.
5. Uspenskij B.A. *Po'etika kompozicii: struktura hudozhestvennogo teksta i tipologiya kompozicionnoj formy*. Moskva: Iskusstvo, 1970; Vtoroe izd.: Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.05.19

УДК 81'23

Yan Kai, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Department of Russian Language, School of International Studies, Sun Yat-Sen University (Zhuhai, China), E-mail: ky_710@mail.ru

COGNITIVE CATEGORIES OF THE CONCEPT УДИВЛЕНИЕ (SURPRISE) IN FICTION OF IVAN BUNIN: LINGUISTIC AND COGNITIVE APPROACH. Currently, in linguocognitive studies, considerable attention is paid to the analysis of cultural concepts in language, national culture, linguoculture and text (including literary text). The article deals with a problem of identifying cognitive categories of the concept of УДИВЛЕНИЕ in I. A. Bunin's literary texts taking into account the linguocognitive approach. Accordingly, the task of the article is to identify cognitive categories of the concept of УДИВЛЕНИЕ in the selected stories of I. A. Bunin. The material of the analysis includes the following stories: "Cricket", "Last date", "Grammar of love", "Rose of Jericho", "Dark alleys", "Natalie", "Raven", "Revenge", "Spring, in Judaea". To identify the cognitive categories of the concept of УДИВЛЕНИЕ in I. A. Bunin's texts, the researcher sets the following specific tasks: to generalize and analyze the potential and real compositions of units capable of expressing the emotive meaning of 'surprise' in the selected Bunin stories; to identify the potential and real cognitive categories of this concept in I. A. Bunin's literary texts (by the method of L. G. Babenko). The novelty of the work is that for the first time potential and real lists of words able to convey the emotive meaning of 'surprise' were established, and for the first time by the method of L. G. Babenko potential and real cognitive categories of the concept of УДИВЛЕНИЕ are identified. All the data obtained during the analysis are relevant for the development of emotive linguistics, cognitive linguistics and text linguistics.

Key words: cognitive category, categorization, conceptualization, concept, surprise.

Янь Кай, канд. филол. наук, научный сотрудник факультета русского языка института международного перевода, Университет Сунь Ятсена, г. Чжухай (Китай), E-mail: ky_710@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ КОНЦЕПТА УДИВЛЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ И.А. БУНИНА: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД

Данная статья написана во многом с опорой на собственную кандидатскую диссертацию [1].

В настоящее время в лингвокогнитивных исследованиях значительное внимание уделяется анализу культурных концептов в языке, национальной культуре, лингвокультуре и тексте (в том числе и в художественном тексте). В настоящей статье рассматривается проблема выявления когнитивных категорий концепта *удивление* в художественных текстах И.А. Бунина с учетом лингвокогнитивного подхода. Соответственно, цель статьи – выявить когнитивные категории концепта *удивление* в выбранных рассказах И.А. Бунина. Материалом анализа послужили следующие рассказы: «Сверчок», «Последнее свидание», «Грамматика любви», «Роза Иерихона», «Далёкое», «Тёмные аллеи», «Натали», «Ворон», «Месть», «Весной, в Иудее». Для выявления когнитивных категорий концепта *удивление* в художественных текстах И.А. Бунина нами были поставлены следующие конкретные задачи: 1) обобщить и проанализировать потенциальные и реальные составы единиц, способных выражать эмотивное значение 'удивление' в выбранных бунинских рассказах; 2) выявить потенциальные и реальные когнитивные категории указанного концепта в художественных текстах И.А. Бунина (по методике Л.Г. Бабенко). Впервые устанавливаются потенциальные и реальные списки слов, передающие эмотивное значение 'удивление', и впервые по методике Л.Г. Бабенко были выявлены потенциальные и реальные когнитивные категории концепта *удивление* в выбранных художественных текстах. Все полученные в ходе анализа данные актуальны для развития эмотивной лингвистики, когнитивной лингвистики и лингвистики текста.

Ключевые слова: когнитивная категория, категоризация, концептуализация, концепт, удивление.

Исследование категоризации концепта в языке, культуре, лингвокультуре и тексте (в том числе в художественном тексте) в современном языкознании чаще всего рассматривается в рамках когнитивной лингвистики.

Когнитивная лингвистика – новое лингвистическое направление, в центре внимания которого «находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации и в трансформировании информации» [2, с. 53]. Основная задача когнитивной лингвистики заключается «в описании и объяснении языковой способности и/или знаний языка как внутренней когнитивной структуры и динамики человека говорящего (в терминологии В.В. Красных), рассматриваемого как система переработки информации, состоящая из конечного числа самостоятельных модулей и соотносящая языковую информацию на различных уровнях» [там же] (курсив наш. – Я.К.). При этом, по мнению Е.Г. Беляевской, среди методик когнитивной лингвистики, «можно выделить фреймные семантики, изучение концептуально-метафорических репрезентаций, рассмотрение ментальных пространств в рамках концептуальной интеграции...» [3, с. 22]. В этом случае, согласно Е.Г. Беляевской, одной из основополагающих методик в русле лингвокогнитивных исследований является моделирование семантики языковых единиц, высказываний или текста для решения двух основных проблем, центральных в современной когнитивной лингвистике, – проблем концептуализации и категоризации [4, с. 13].

С позиции когнитивной лингвистики Л.М. Васильев считает концептуализацию и категоризацию единым процессом, поскольку концепты складываются в процессе категоризации и наоборот – категоризация опирается на уже сложившиеся концепты [5, с. 16]. М.В. Пименова отмечает, что категоризация есть важнейший способ образования когнитивных структур говорящего. В этом случае лингвокогнитивный анализ направлен на выявление концептов в их двойной функции: 1) как единиц языкового сознания и 2) как признаков референтов языковых знаков, т.е. ментальных единиц, выраженных в языке и в тексте (в том числе и в художественном тексте) [6, с. 354] (курсив наш. – Я.К.). Следуя данной логике, добавим слова Л.М. Васильева, который подчеркивает, что концепты, которые состоят только из категориальных компонентов, являются, по существу, как и представляющие их значения, когнитивными категориями [7, с. 180]. Когнитивная категория в данной статье понимается как концептуальное объединение каких-либо объектов по определённым семантическим признакам/свойствам.

Для выявления когнитивных категорий концепта *удивление* в художественных текстах И.А. Бунина, нами были выбраны следующие рассказы: «Сверчок», «Последнее свидание», «Грамматика любви», «Роза Иерихона», «Далёкое», «Тёмные аллеи», «Натали», «Ворон», «Месть», «Весной, в Иудее». Соответственно, цель настоящей статьи – выявить когнитивные категории концепта *удивление* в выбранных рассказах И.А. Бунина. Для достижения поставленной цели были выполнены следующие конкретные шаги: 1) был проанализирован список потенциальных слов группы 'удивление' в выбранных бунинских рассказах, полученный на базе ресурсов Лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. На основе проведенного анализа выделяются потенциальные когнитивные категории концепта *удивление* в выбранных бунинских рассказах по предлагаемой методике Л.Г. Бабенко; 2) с опорой на данные списка потенциальных слов группы и выделенных потенциальных когнитивных категорий концепта *удивление* был составлен список реальных слов группы 'удивление' в выбранных бунинских рассказах. На основе составленного списка были выделены реальные (в отличие от потенциальных когнитивных категорий) когнитивные категории концепта *удивление* в рассматриваемых бунинских рассказах.

Анализ потенциальных слов группы 'удивление' в выбранных художественных текстах И.А. Бунина

Для выявления в выбранных художественных текстах И.А. Бунина слов, которые семантически связаны с эмотивным значением 'удивление', были проанализированы соответствующие единицы на базе ресурсов Лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета

Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (об этом подробнее см. работу [1]). На данный корпус был наложен список эмотивной лексики, размеченной по когнитивным категориям, из работы Л.Г. Бабенко [8]; это позволило получить список потенциальных эмотивных слов группы 'удивление' в выбранных бунинских рассказах: *красота; странно; поразить; удивительный; странный; удивительно; дивный; удивить; ослепить; изумить; удивиться; удивление; удивлять; недоумевать; чудак; поразительный; странность; удивленный*.

С опорой на вышеуказанный список потенциальных слов группы 'удивление' и на методику Л.Г. Бабенко, мы выделили ряд потенциальных когнитивных категорий концепта *удивление* в выбранных художественных текстах И.А. Бунина, что позволило рассматривать концепт *удивление* в различных ракурсах (см. таблицу 1).

Таблица 1

Потенциальные когнитивные категории концепта *удивление* в проанализированных художественных текстах И.А. Бунина

Лексико-грамматические категории	Слова, содержащие значение 'удивление'	Когнитивные категории
существительное	красота удивление	эмоциональное состояние
	странность	эмоциональное воздействие
	чудак	эмоциональная характеристика
прилагательное	удивительный странный дивный поразительный удивленный	эмоциональное воздействие
		внешнее выражение
глагол	поразить удивить ослепить удивлять изумить удивиться недоумевать	эмоциональное воздействие
		эмоциональное отношение
		эмоциональное состояние
		эмоциональное состояние
наречие	странно удивительно	эмоциональное состояние
		эмоциональное воздействие

Отметим, что в соответствии с выделенными (потенциальными) когнитивными категориями концепт *удивление* в рассматриваемых текстах И.А. Бунина передается через описание: 1) *эмоционального воздействия*; 2) *эмоционального состояния*; 3) *эмоционального отношения*; 4) *эмоциональной характеристики*; 5) *внешнего выражения*.

Анализ реальных слов группы 'удивление' в художественных текстах И.А. Бунина

С опорой на результаты анализа предыдущих шагов нами были проанализированы эмотивные контексты, передающие/содержащие значение 'удивление'

в рассматриваемых бунинских рассказах. По данным культурно-семантического анализа эмотивных контекстов нами был составлен список единиц, реально передающих/содержащих (в отличие от эмотивных слов из списка потенциальных единиц) значение 'удивление' в выбранных художественных текстах И.А. Бунина: *удивиться, странно, поразить, недоумевать, чудак, странность, удивлять, удивить, поразить, ослепить, удивительный, дивный, поразительный, странный, удивительно, изумить, красота*.

На основе анализа контекстов мы разделили эти единицы на три группы:

1) слова, которые имеют прямую связь со значением 'удивление': *удивиться, удивить, удивлять, удивительный, дивный, удивительно*; например: «Поразило все: *удивительная* рука, обнажившаяся до плеча, державшая на голове жестянку, медленные, извилистые движения тела под длинной кубовой рубахой, полные груди, поднимавшие эту рубаху...» [«Весной, в Иудее»];

2) слова, которые имеют ассоциативно-семантическую связь со значением 'удивление': *странно, недоумевать, изумить, странность, поразить, поразительный, странный*; например: «Чем мог *пленишь*? Конечно, не богатством и не внешностью – князь был очень проживший человек, а на вид очень запущенный, нескладно огромный, с мешками под глазами, с шумной, тяжелой одышкой. И все-таки был Иван Иванович и *поражен* и *пленен*, а главное, совсем вон *выбит* из своей *долголетней* колеи» [«Далёкое»];

3) слова, которые имеют контекстуально-семантическую связь¹ со значением 'удивление': *ослепленный, чудак, ослепить, красота*; например: «И не чувствуйте неловкости – ведь все, что было, былшем поросло и прошло без возврата. Вы не можете не видеть, что я опять *ослеплен* вами, но теперь вас никак не может стеснять мое *восхищение* – оно теперь бескорыстно и спокойно...» [«Натали»].

В результате сравнения полученного списка со списком потенциальных эмотивных слов группы 'удивление' была выявлена следующая лексема, которая не передает значение 'удивление' в выбранных бунинских рассказах: *удивлен-ный*.

С опорой на выявленный список реальных слов группы 'удивление' и методу Л.Г. Бабенко нами были определены реальные когнитивные категории концепта *УДИВЛЕНИЕ* в проанализированных бунинских рассказах. Результаты анализа показывают, что концепт *УДИВЛЕНИЕ* в бунинских рассказах репрезентируется через следующие когнитивные категории: 1) *внутреннее чувство и состояние*; 2) *эмоциональная характеристика*; 3) *эмоциональное воздействие*, что позволило исследовать указанный концепт в различных ракурсах (см. таблицу 2).

Таблица 2

Когнитивные категории и языковое воплощение эмоции УДИВЛЕНИЕ в выбранных рассказах И.А. Бунина

Когнитивная категория	В чем воплощается / Через что реализуется	Лексические единицы
1. Внутреннее чувство и состояние	а. <i>удивление</i>	<i>удивиться, удивить, удивлён, странно</i>
	б. <i>изумление</i>	<i>изумлённый</i>
	в. <i>недоумение</i>	<i>недоумевать</i>
	г. <i>поражённость</i>	<i>поражён</i>
2. Эмоциональная характеристика	–	<i>чудак</i>
	–	<i>странность</i>
3. Эмоциональное воздействие	а. <i>действие</i>	<i>удивить, поразить, ослепить</i>
	б. <i>свойство / признак / характеристика предмета</i>	<i>удивительный, дивный, поразительный, странный, удивительно, красота</i>

1. Внутреннее чувство и состояние

а. Удивление

В рассматриваемых бунинских рассказах концепт *УДИВЛЕНИЕ* репрезентируется через описание либо (1) внутреннего действия, в результате которого возникает данное состояние, либо (2) внутреннего чувства и состояния человека, что передается при помощи слов: (1) *удивиться*; (2) *удивлён, странно*.

Удивиться

«– Да, вы, очевидно, любознательны. Odette мне сказала, что вы расспрашивали ее обо мне, я *случайно слышала*, что вы русский, и потому *не удивил-*

лась – все русские не в меру любознательны. Но почему все-таки вы поехали за мной?» [«Месье»].

Удивлён

«И помню, как сейчас: ехал я к Кремлю <...> ехал и не просто радовался и самому себе, и всему миру, а истинно тонул в радости существования, *как-то мгновенно*, еще на Арбатской площади, *позабыв* и «Северный Полюс», и князя, и Иван Ивановича, и был бы, вероятно, очень *удивлен*, если бы мне сказали тогда, что *навсегда сохранятся* и они в том сладком и горьком сне прошлого, которым до могилы будет жить моя душа, и что будет некий день, когда буду я тщетно звать и к ним...» [«Далёкое»].

Странно

«И *странно* было видеть, как *тепло, несмотря на зной, были одеты муж-чины*: кубовая рубаха до колен, ватная куртка, а сверху *аба*, то есть длинная и тяжелая, широкоплечая хламида из пегой шерсти, полосатой в два цвета – черного и белого; на голове – *кефийе* – желтый с красными полосами платок, распу-щенный по плечам, висающий вдоль щек и в два раза охваченный на макушке тоже пегим, двуцветным шерстяным жгутом» [«Весной, в Иудее»].

б. Изумление

Изумлённый (1)

«И вот тут-то, когда я тоже встал, чтоб выйти через соседнюю комнату на балкон, она и вскочила, мелькнула и скрылась, сразу *поразив* меня радостным восхищением. Я вышел на балкон *изумлённый*: в самом деле, красавица!» [«Натали»].

Изумлённый (2)

«Приезжать к вам каждый день, видеть твое платье, тоже батистовое, легкое, молодое, видеть твои голые руки, почти черные от солнца и от крови наших предков, татарские сияющие глаза – не видящие меня глаза! – желтую розу в угольных волосах, твою тогда глупую, *изумлённую* какую-то, но прелестную улыбку, даже то, как ты уходишь от меня по дорожке сада, думая о другом, а притворяясь, что играешь, гонишь крокетный шар, слышать оскорбительные фразы твоей матери с балкона – это было для меня...» [«Последнее свидание»].

в. Недоумение

«Бывать со мной наедине она, очевидно, избегала, и я *недоумевал*, скучал и страдал в одиночестве. Почему стала ласкова, а избегает?» [«Натали»].

г. Поражённость²

«Весной того года я кончил лицей и, приехав из Москвы, просто *поражен* был: *точно солнце засияло вдруг* в нашей прежде столь мертвой квартире, – всю ее озарило *присутствие той юной, легконогой, что только что сменила* нянюку восьмилетней Лили, длинную, плоскую старуху, похожую на *средневековую деревянную статую какой-нибудь святой*» [«Ворон»].

д. Ослеплённость

«И не чувствуйте неловкости – ведь все, что было, былшем поросло и прошло без возврата. Вы не можете не видеть, что я опять *ослеплен* вами, но теперь вас никак не может стеснять мое *восхищение* – оно теперь бескорыстно и спокойно...» [«Натали»].

2. Эмоциональная характеристика

Чудак

«– Ах, эта легендарная Лушка! – заметил Ивлев шуточно, слегка конфузясь своего признания. – Оттого, что этот *чудак обоготворил* ее, всю жизнь *посвятив сумасшедшим мечтам о ней*, я в молодости был почти влюблен в нее, воображал, думая о ней, бог знает что, хотя она, говорят, совсем нехороша была собой» [«Грамматика любви»].

Странность

«... вскоре мы все, то есть князь, Иван Иванович и я, в один прекрасный день расстались, и расстались не на лето, не на год, не на два, а навеки. Да, не больше не меньше как навеки, то есть чтобы уж никогда, ни в какие времена до окончания мира не встретиться, каковая мысль мне сейчас, невзирая на всю ее видимую *странность*, просто ужасна: подумать только, – никогда!» [«Далёкое»].

3. Эмоциональное воздействие

В рассматриваемых рассказах И.А. Бунина концепт *УДИВЛЕНИЕ* репрезентируется через указание на эмоциональное воздействие с помощью описания либо (1) действия, вызывающего соответствующее внутреннее чувство и состояние, либо (2) свойства / признака / характеристики предмета, оказывающего данное воздействие.

а. Действие

В проанализированных бунинских контекстах действие, направленное на оказание эмоционального воздействия, обозначается глаголами *удивить, поразить, ослепить*.

Удивить

«Вышла Натали только к вечернему чаю, но вошла на балкон легко и живо, улыбнулась мне приветливо и как будто чуть виновато, *удивив* меня этой живостью, улыбкой и некоторой новой нарядностью: волосы убраны туго, спереди немного подвиты, волнисто тронуты щипцами, платье другое, из чего-то зеленого, цельное, очень простое и очень ловкое...» [«Натали»].

¹ Отметим, что, по данным словарных дефиниций, слова, которые входят в эту группу, не связаны напрямую с эмотивным значением 'удивление'. Их связь с эмотивным компонентом 'удивление' проявляется только в определенном контексте (в нашем случае – в конкретных контекстах И.А. Бунина).

² «Словарь русских синонимов» [http://jeck.ru/tools/SynonymsDictionary], в котором зафиксировано данное слово, приводит три его синонима: ошеломленность, удивленность, изумленность.

Поразить

«Она остановилась, в упор мне чернея в сумраке глазами: – Вы правда уезжаете? – Да, пора. – Но почему так сразу и скоро? Я не скрываюсь: вы меня давеча поразили, сказав, что уезжаете» [«Натали»].

Ослепить

«Я так ждал их в столовую, но когда наконец услышал их в столовой с балкона, вдруг сбежал в сад, – охватил какой-то страх не то перед обеими, с одной из которых я имел уже пленительную тайну, не то больше всего перед Натали, перед тем мгновенным, чем она полчасу тому назад ослепила меня в своей быстрой» [«Натали»].

6. Свойство / признак / характеристика предмета

В проанализированных бунинских контекстах свойство / признак / характеристика предмета, оказывающего эмоциональное воздействие, обозначаются, как правило, прилагательными: удивительный, дивный, поразительный, странный; но есть контексты, в которых используется наречие удивительно и существительное красота.

Удивительный

«Поразило все: удивительная рука, обнажившаяся до плеча, державшая на голове жестянку, медленные, извилистые движения тела под длинной кубовой рубашкой, полные груди, поднимавшие эту рубашку...» [«Весной, в Иудее»].

Дивный

«Она склонила голову и ресницы, – к дивной противоположности того и другого никогда нельзя было привыкнуть, – и лицо ее стало медленно розоветь» [«Натали»].

Поразительный

«Я походил по саду, лежавшему, как и вся усадьба, в речной низменности, наконец преодолел себя, вошел с напускной простотой и встретил веселую смелость Сони и милую шутку Натали, которая с улыбкой вскинула на меня из черных ресниц сияющую черноту своих глаз, особенно поразительную при цвете ее волос: – Мы уже виделись!» [«Натали»].

Странный

«Она наливала ее до краев, как он любил, передавала ему дрожащей рукой, наливая мне и себе и, опустив ресницы, занималась каким-нибудь рукоделием, а он не спеша говорил – нечто очень странное: – Белокурым, любезная Елена Николаевна, идет или черное, или пунсовое...» [«Ворон»].

Удивительно

«– У меня просто болела голова с утра. Стыдно сказать, только сейчас привела себя в порядок... – До чего удивительно это зеленое при ваших глазах и волосах! – сказал я» [«Натали»].

Красота

Справедливости ради отметим, что красота как отдельно взятая лексема не связана, вероятно, напрямую с концептом удивление, однако в проанализированных бунинских рассказах мы обнаружили контексты, описывающие точку зрения говорящего на происходящее, которое, на наш взгляд, вызывает у него эмоцию УДИВЛЕНИЕ благодаря эмоциональному воздействию предмета: «Вот они сейчас войдут во всей своей утренней свежести, увидят меня, мою грузинскую красоту и красную косоворотку, заговорят, засмеются, сядут за стол, красиво наливая из этого горячего кофейника, – молодой утренний аппетит, молодое утреннее возбуждение, блеск выпавшихся глаз, легкий налет пудры на как будто еще более помолодевших после сна щеках и этот смех за каждым словом, не совсем естественный и тем более очаровательный...» [«Натали»].

С опорой на результаты проведенного анализа мы выделили ряд реальных когнитивных категорий (в отличие от потенциальных когнитивных категорий) концепта удивление в проанализированных художественных текстах И.А. Бунина: а) внутреннее чувство и состояние; б) эмоциональная характеристика; в) эмоциональное воздействие. Таким образом, УДИВЛЕНИЕ предстает перед нами как особое психологическое состояние человека; эту эмоцию вызывают непонятные, странные и необычные ситуации, в том числе коммуникативные.

В заключение можно сказать, что 1) в проанализированных бунинских рассказах концепт удивление передается не только путём прямой номинации, но и с помощью культурно-коннотативных значений производных единиц, которые, говоря словами В.Н. Телия, скрываются за знаками языка культуры; 2) носители культуры, отличной от русской, очень трудно понимать и интерпретировать эмоции, которые передаются в русских художественных текстах. В этом случае анализ установленных потенциальных и реальных списков слов, способных выражать эмотивное значение 'удивление' в бунинских рассказах, может предоставить носителю иной культуры научные основания, которые помогут проанализировать и понять культурную семантику слов, передающих эмоцию удивления; 3) полученные в ходе анализа данные, на наш взгляд, актуальны для лингвокогнитивных и лингвокультурологических исследований.

Библиографический список

1. Янь Кай. *Анализ лексических средств выражения эмоций в современном русском языке и в художественных текстах И.А. Бунина (радость, удивление, страх)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2018.
2. КСКТ – *Краткий словарь когнитивных терминов*. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Москва: Издательство: филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 248 с.
3. Беляевская Е.Г. Когнитивная лингвистика: параметры парадигмы. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Отв. ред. серии В.В. Красных, А.И. Изотов. Москва: МАКС Пресс, 2017: 13 – 23.
4. Беляевская Е.Г. Методы анализа лексической семантики в когнитивной лингвистике. *Вестник МГЛУ*. 2014; Выпуск 20 (706): 9 – 21.
5. Васильев Л.М. О понятиях и терминах когнитивной лингвистики. *Концепты культуры в языке и тексте: теория и анализ*. Научная серия «Современная русистика: направления и идеи», 2010: 11 – 21.
6. Пименова М.В. Категоризация эмоций в наивной картине мира как отражение русской ментальности. *Ученые записки Таврического национального ун-та. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. 2011; Том 24 (63); № 4; Часть 2: 352 – 361.
7. Васильев Л.М. *Современная лингвистическая семантика*. Москва: URSS, 2015.
8. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск: из-во Урал. ун-та. 1989.
9. *Синонимический словарь русского языка – Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений*. Н. Абрамов. Москва: Русские словари, 1999. Available at: <https://sinonim.org/>

References

1. Yan' Kaj. *Analiz leksicheskikh sredstv vyrazheniya 'emocij v sovremennom russkom yazyke i v hudozhestvennykh tekstakh I.A. Bunina (radost', udivlenie, strah)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2018.
2. KSKT – *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov*. E.S. Kubryakova, V.Z. Dem'yanov, Yu.G. Pankrac, L.G. Luzina. Moskva: Izdatel'stvo: filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova, 1997. – 248 s.
3. Belyaevskaya E.G. Kognitivnaya lingvistika: parametry paradigmy. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Otв. red. serii V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. Moskva: MAKSS Press, 2017: 13 – 23.
4. Belyaevskaya E.G. Metody analiza leksicheskoy semantiki v kognitivnoy lingvistike. *Vestnik MGLU*. 2014; Vypusk 20 (706): 9 – 21.
5. Vasil'ev L.M. O ponyatiyah i terminah kognitivnoy lingvistiki. *Koncepty kul'tury v yazyke i tekste: teoriya i analiz*. Nauchnaya seriya «Sovremennaya rusistika: napravleniya i idey», 2010: 11 – 21.
6. Pimenova M.V. Kategorizatsiya 'emocij v naivnoy kartine mira kak otrazhenie russkoj mental'nosti. *Uchenye zapisi Tavricheskogo nacional'nogo un-ta. Seriya «Filologiya. Social'nye kommunikacii»*. 2011; Tom 24 (63); № 4; Chast' 2: 352 – 361.
7. Vasil'ev L.M. *Sovremennaya lingvisticheskaya semantika*. Moskva: URSS, 2015.
8. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya 'emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk: iz-vo Ural. un-ta. 1989.
9. *Sinonimicheskij slovar' russkogo yazyka – Slovar' russkikh sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij*. N. Abramov. Moskva: Russkie slovari, 1999. Available at: <https://sinonim.org/>

Статья поступила в редакцию 02.05.19

УДК 811.512

Tambieva M.D., senior lecturer, U.D. Aliev Karachai-Cherkess State University, (Karachevsk, Russia), E-mail: medina.8459@mail.ru

Bidzhiev Z.A.-D., senior lecturer, U.D. Aliev Karachai-Cherkess State University, (Karachevsk, Russia), E-mail: b_zaur@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STATUS OF VOWELS OF MODERN GERMAN AND KARACHAY-BALKARIAN LANGUAGES. The article deals with the status of vowel phonemes of modern German and Karachay-Balkar languages. Although German is a language with ancient history and cultural traditions, the status of two vowels phonemes is not completely defined. It is controversial from the point of view of linguists such as W. Multon, G. Fant, G. Lindner. As for the Karachay-Balkar

language, as a young written language, it is little studied. The length and brevity of the Karachay-Balkar vowels is one of the controversial issues on which there are different opinions in the scientific literature. Most linguists believe that the longitude in the Karachay-Balkar language doesn't have any phonematic meaning. Thus, we believe that there are no particularly acute issues in the phonological status of vowel phonemes in the German and Karachay-Balkar languages.

Key words: vowel phonemes, longitude, shortness, syllable, dialect, phonology.

М.Д. Тамбиева, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: medina.8459@mail.ru

З.А.-Д. Биджиев, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: b_zaur@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАТУСА ГЛАСНЫХ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОГО И КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются вопросы статуса гласных фонем современных немецкого и карачаево-балкарского языков. Хотя немецкий язык – язык с древней историей и язык культурных традиций, статус гласных фонем не совсем ясен. Он является спорным с точки зрения таких лингвистов, как У. Мультион, Г. Фант, Г. Линднер. Что касается карачаево-балкарского языка, как младописьменный язык он мало исследован. Долгота и краткость карачаево-балкарских гласных – это один из дискуссионных вопросов, по которому существуют различные мнения в научной литературе. Большинство языковедов считают, что смысловозначительного значения долготы в карачаево-балкарском языке не имеют. Таким образом, мы полагаем, что особо острых вопросов в фонологическом статусе гласных фонем немецкого и карачаево-балкарского языка нет.

Ключевые слова: гласные фонемы, долгота, краткость, слог, диалект, фонология.

В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день в германском и тюркском языкознании, не исследованная до конца проблема статуса гласных фонем в немецком и карачаево-балкарском языках.

В настоящее время можно утверждать, что статус немецких гласных фонем, за исключением дифтонгов, долгого открытого [ɛ:] и редуцированного [ə], установлен. Некоторые моменты, однако, вызывают споры: например, определение дифференциального признака долготы и краткости гласных (долгота-краткость, напряженность-ненапряженность, открытость-закрытость).

Все восемь гласных тюркских языков все три основных вокалических признака – растрвор, ряд, огубленность – обнаруживают в начальном слоге. Итак, морфема оказывает существенное влияние на образование и различение фонем в карачаево-балкарском языке в отличие от немецкого языка.

Долгота и краткость карачаево-балкарских гласных – это один из дискуссионных вопросов, по которому существуют различные мнения в научной литературе. Венгерский исследователь карачаево-балкарского языка В. Прёле, при описании карачаево-балкарского языка замечает, что «...все карачаево-балкарские гласные, как правило, произносятся кратко, они же, особенно в первом слоге, если он открытый, произносятся полудолго» [1, с. 216]. «Решить эти задачи – цель всех фонетистов» [2, с. 41].

Сопоставление на фонетико-фонологическом уровне отличается от конфронтации остальных языковых своей спецификой. Звучащая речь может быть определена параметрами – акустический сигнал может быть измерен в единицах измерения. «Акустический сигнал обладает универсальными свойствами, как универсален сам речевой аппарат и процесс звукообразования, то есть возможно сопоставление артикуляций речи и акустической природы разных языков» [3, с. 50]. Следовательно, некоторые теоретические положения конфронтативной лингвистики не могут быть применены при сопоставлении единиц фонетико-фонологического уровня. В частности, не может быть решена при сопоставлении единиц формального уровня проблема метаязыка. Поскольку метаязык еще не определен, то сопоставление фонологических систем проводится на базе одного из существующих языков, участвующего в конфронтации. Кроме того, выбор объекта описания в фонологическом исследовании не имеет частного характера, а складывается из множества компонентов этого уровня.

«Фонетические особенности языков мира должны быть выражены в терминах цифр. Эти цифры должны точно определять измеренные величины фонетических качеств, которые характеризуют каждый язык. Существуют два способа, которыми можно этого достичь.

Первый заключается в том, что фонетисты могут пытаться определить каждый язык в терминах минимально редундантных параметров, которые могут быть использованы при синтезе речи. Эти параметры могут быть похожи на акустические параметры, использованные Г. Фантом, либо это могут быть артикуляционные параметры. Минимальные акустические и артикуляционные параметры содержат полностью идентичную информацию».

Второй путь определения фонетических различий заключается в том, чтобы исходить из лингвистических предпосылок. Несомненно, что можно также создать формализованное изложение фонологических различий в одном или нескольких языках. Можно сравнивать их логически, то есть сопоставляя их инвентарь и описывая фонологические процессы. В фонологических описаниях звуки, которые ведут себя одинаково, должны рассматриваться в составе групп. Наиболее приемлемый путь – определение группы звуков в терминах фонетических свойств. Для полного описания фонологических свойств в исследовании должны быть ссылки на физиологические свойства, а иногда и на акустические. Проблема в том, что многие из признаков, используемых лингвистами в фонологических описаниях, с трудом поддаются количественному определению. Например, как оценить такие признаки, как согласный (консонантный) и силлабический

«Целью конфронтативного сравнения должно быть обнаружение совпадений и различий между сравниваемыми языковыми единицами с тем, чтобы диагностировать возможные явления интерференции и на этом основании создать систему преподавания иностранного языка, которая развивала бы эти исследования и предотвратила бы явления интерференции, которые следовало бы ожидать» [4, с. 305].

Обширная литература, посвященная вокализму немецкого языка, свидетельствует о том, что эта тема детально разработана экспериментально. Карачаево-балкарская фонология и фонетика практически не располагают экспериментальными исследованиями.

Современный немецкий и карачаево-балкарский языки являются разносистемными и принадлежат к разным языковым группам: немецкий к германской группе языков, карачаево-балкарский к северо-западной (кыпчакской) тюркской группе языков.

Немецкий язык – язык древних культурных традиций. Система фонем немецкого языка была установлена с самого начала развития и становления филологической теории. Довольно часто фонемы немецкого языка рассматриваются в трудах Н.С. Трубецкого.

В частности, ему принадлежит определение корреляции усеченного слога, согласно которому долгие гласные произносятся в составе открытого слога, а краткие – в составе закрытого.

Таким образом, он не признавал корреляцию долготы-краткости, а считал долготу и краткость немецких гласных проявлением основной корреляции. Система гласных немецкого языка рассматривается в трудах современных авторов: У. Мультиона, Г. Линднера, Г. Майнхольда, Э. Штока.

В настоящее время можно утверждать, что статус немецких гласных фонем, за исключением дифтонгов, долгого открытого [ɛ:] и редуцированного [ə], установлен. Некоторые моменты, однако, вызывают споры: например, определение дифференциального признака долготы и краткости гласных (долгота-краткость, напряженность-ненапряженность, открытость-закрытость).

У. Мультион в своей книге «Звуки английского и немецкого языков» писал: «К хорошо интегрированной системе фонем немецкого языка из восемнадцати гласных необходимо добавить девятнадцатую. Эта фонема появляется в ударных слогах таких слов, как Mädchen, säen. Она обладает всеми фонетическими качествами [e:], но является долгой».

С точки зрения Мультиона, [ɛ:] плохо вписывается в систему гласных немецкого языка.

«Как ударная гласная она ненормальна – будучи долгой, она не имеет краткой оппозиции» [5, с. 37]. Мультион объездил всю Германию, пытаясь установить, в какой местности произносится долгий открытый [ɛ:]. По его наблюдениям, на юге Германии, рядом с местностями, где распространен швабский диалект, находится территория, на которой в языке реализуется долгий открытый [ɛ:] согласно норме, описанной Т. Зибсом. По мнению Мультиона, [ɛ:] был введен Зибсом в систему долгих гласных ошибочно.

Носители немецкого языка широко варьируют использование [ɛ:]. Почти все образованные люди используют вместо [ɛ:] долгое [e:]. [ɛ:] используют чаще на юге, а на севере вообще заменяют [e:] [6, с. 30]. В остальных районах Германии орфографический [ɛ:] во всех вариантах ä, ah произносится как [e:]. Впрочем, существует еще одно место, где реализуется [ɛ:] – на сценах театров при постановке драм Лессинга, Гёте и Шиллера. Это последнее обстоятельство дает нам основание считать [ɛ:] сценическим вариантом [e:]. Мультион называет эту фонему «... искусственной фонемой недавнего изобретения, основанной на системе spellings, без фонологической истории». По его мнению, фонема [ɛ:] нарушает систему немецких гласных и не имеет соответствия в ряду кратких гласных.

Шток и Майнхольд поддерживают данное мнение. Они считают, что фонема [ɛ:] нарушает упорядоченную систему немецких гласных. «В ряду передних глас-

ных фонем [ε:], как единственная долгая и ненапряженная гласная, стоит изолированно. Тенденция стандартного произношения в реализации [ε:], в большинстве случаев приближающаяся к [e:], может указать на тенденцию нивелировать стоящий изолированно элемент с системой» [6, с. 87].

Таким образом, с большой уверенностью можно сказать, что долгое открытое [ε:] имеет тенденцию к закрытости и приближается по звучанию к долгому закрытому [e:]. Большинство исследователей немецкого языка не обнаруживают в системе немецкого вокализма долгого открытого [ε:] и субституируют её долгим закрытым [e:], сценическим вариантом [ε:].

Марта Филипп в своей фонологии пишет, что «... [ə] – единственная безударная гласная системы и ее нельзя спутать ни с какой другой. Безударная гласная встречается в двусложных лексемах, а именно в слоге, который следует за ударным слогом, так как ударный гласный всегда стоит в первом слоге лексемы. [ə] появляется в следующих положениях: в конце слова: Wiese, Mücke, Knabe, перед [l], [m], [r] и реже перед [m]: Igel, Kugel, Hammel, Wasser, Kummer, Hunger, Boden, Atem...» [7, с. 34].

Кроме того, [ə] встречается в многочисленных морфемах, связанных с лексемами: -be, -ge, -en, -es, -et (begehen, gelingen) и после ударного гласного: suchen, diesen, gewidmet.

Определить [ə] как фонему можно только при помощи так называемой «Weglaßprobe». То, что такая «проба» возможна для [ə], важное доказательство того, что [ə] как безударный гласный существенно отличается от ударных гласных, поскольку эта «проба» невозможна для корневых гласных: Kopf-kpf.

Шток и Майнхольд считают совершенно определённо, что [ə] относится к классу безударных фонем, и поэтому его фонологический статус должен рассматриваться в связи с его основным значением – безударностью. Они считают, что дистриктивизация [ə] реализуется в следующих случаях:

- когда [ə] в конце слова является оппозицией нулевому окончанию и образует минимальные пары типа:

[b o : t ə] – Bote – [b o : t] – Boot

[k o : l ə] – Kohle – [k o : l] – Kohl

[k a n ə] – Kanne – [k a n] – kann

Редуцированный [ə] может быть оппозицией долгим или полудолгим гласным в суффиксах названий местности или имен собственных, например:

Weida [vaɪda:] – Weide [vaɪdə]

Roda [r o : d a:] – Rode [r o : d ə]

Toto [t o : t o:] – Tote [t o : t ə]

Редуцированный [ə] может быть также оппозицией по отношению к различным сонорным гласным после фрикативных, например, wischen [ʃɪn], waschen [ʃɪn] сонорных [l], [m], например:

humpen [hʊmpn] – humpeln [hʊmpɪn]

Wike [vɪkə] – Wikel [vɪkɪ]

Dusche [du : ʃə] – Duschen [du : ʃɪn]

«При всём многообразии минимальных пар, приведенных лингвистами в защиту фонологической самостоятельности [ə], не все они являются вполне убедительными. К числу таковых следует отнести оппозиции, где сопоставляются заимствованные слова и имена собственные или наименования населённых пунктов, также противопоставления, где [ə] находится в оппозиции с сонорными согласными» [8, с. 9]. Анализ всех мнений по этому вопросу доказывает отсутствие единства исследователей в этом вопросе. Мы, в свою очередь, разделяем точку зрения У. Мультиона относительно редуцированного [ə] и также считаем, что примеры, приведенные в «Фонологии немецкого языка» Штоком и Майнхольдом, не убедительны.

Исследования по фонетике карачаево-балкарского языка до 1917 года представлены работами венгерского востоковеда В. Прёле «Karatschajische Studien», «Balkarische Studien» и работой Н.А. Караулова «Краткий очерк грамматики горского языка «болкар» (1912 год). После 1917 года появился ряд работ, где рассматривалась фонетическая система карачаево-балкарского языка: «Карачаево-балкарская грамматика» У.Б. Алиева, «Грамматика балкарского языка» В.И. Филоненко, «Фонетика диалектов карачаево-балкарского языка» Ш.Х. Акбаева, «Система фонем карачаево-балкарского языка» А.Ж. Будаева и другие. В своей монографии «Система фонем карачаево-балкарского языка» А.Ж. Будаев пишет: «...ни в одной из работ ..., посвященных фонетике карачаево-балкарского языка, ничего не говорится о том, что из себя представляет современный карачаево-балкарский язык... Некогда единый карачаево-балкарский язык, в силу определенных исторических обстоятельств: потери единого административного центра, отсутствия письменности, территориального расчленения..., распался на диалекты. Но с началом восстановления автономии Карачая и Балкарии вновь был поставлен вопрос о нормализации единого карачаево-балкарского языка» [9, с. 23]. Утверждая наличие двух вариантов карачаево-балкарского языка: карачаевского и балкарского, ученые-языковеды Карачая и Балкарии сходятся во мнении, что фонетические расхождения в этих вариантах не значительны, и поэтому под термином «карачаево-балкарский язык» мы имеем в виду один язык с почти неразличимыми, несущественными расхождениями.

Одной из важнейших фонетических особенностей карачаево-балкарского языка, как и других тюркских языков, является сингармонизм. В карачаево-бал-

карском языке имеет место сильное проявление небной гармонии (то есть в составе одного слова выступают либо гласные заднего ряда, либо гласные переднего ряда), и слабое проявление губной гармонии (когда в составе слова выступают либо только губные, либо только негубные гласные). Однако в карачаево-балкарском языке наблюдаются нарушения закона сингармонизма в некоторых исконно карачаевских и балкарских словах, арабских, русских и других заимствованных словах. Карачаево-балкарский язык имеет ряд других особенностей: исконной карачаево-балкарской лексики чуждо стечение гласных и стечение согласных в начале слова. Нарушение этого закона имеет место в интернациональных и русских заимствованиях: например, школа – ышкол, стакан – ыстакан и так далее.

В карачаево-балкарском языке гласные начального слога определяют облик гласных неначальных слогов. В аффиксах из трех дифференциальных признаков гласных начальных слогов независимым выступает только признак раствора. Что качается двух других признаков – места образования и участия губ – то они для гласных неначальных слогов определяются гласными начального слога, поэтому гласные неначальных слогов занимают слабую позицию. Дифференциация фонем связана с грамматическим строем языка Карачая и Балкарии, точнее с некоторыми морфологическими особенностями карачаево-балкарского языка. В морфологической структуре карачаево-балкарского слога господствует агглютинация суффиксального типа. Словообразование, словоизменение осуществляются путем последовательного присоединения к корню ряда постпозитивных аффиксов. Каждый из аффиксов имеет одно строго определенное грамматическое значение. Аффиксы весьма четко отграничены от смежных с ними морфем и поэтому обладают в составе слова определенной семантической и конструктивной автономностью, например, эгеч-лер-игиз-ники-ле-ден (от тех, которые принадлежат вашим сестрам), где -эгеч – корень, -лер – аффикс множественного числа, -игиз – аффикс принадлежности 2-го лица множественного числа, -ники – аффикс принадлежности, -ле – аффикс множественного числа, -ден – аффикс исходного падежа. В.А. Богородицкий, говоря о сингармонизме, утверждал, что эта особенность связана с другой особенностью «...тюркских языков, состоящей в том, что в этих языках, в отличие от языков арио – европейских не существует категории предлогов и префиксов, но все придаточные морфологические элементы присоединяются в определенной последовательности позади корня так, что корень в тюркских языках всегда возглавляет слово» [10, с. 4].

Для фонологического анализа карачаево-балкарских гласных мы предпочли концепцию московской фонологической школы, которая при определении фонемы исходит из морфемы.

Сильной позицией для гласных карачаево-балкарского языка, следовательно, определён первый слог. В сильной позиции, то есть в первом слоге установлено восемь гласных фонем: а, э, о, е, ы, и, у, ю. Н.С. Трубецкой в «Основах фонологии» доказал неидентичность фонем начальных и неначальных слогов. По его мнению, восьмью гласным начального слога соответствуют две вокалические единицы, которые противопоставлены друг другу только по признаку раствора, и по отношению к гласным начального слога они представляют собой архифонемы. Сильная позиция гласных карачаево-балкарского языка, в которой различается наибольшее количество фонологических единиц, это позиция в начальном слоге.

Все восемь гласных тюркских языков все три основных вокалических признака – раствор, ряд, огубленность – обнаруживают в начальном слоге. Итак, морфема оказывает существенное влияние на образование и различение фонем в карачаево-балкарском языке.

Долгота и краткость карачаево-балкарских гласных – это один из дискуссионных вопросов, по которому существуют различные мнения в научной литературе. Венгерский исследователь карачаево-балкарского языка В. Прёле, при описании карачаево-балкарского языка замечает, что все карачаево-балкарские гласные, как правило, произносятся кратко, они же, особенно в первом слоге, если он открытый, произносятся полудолго [11, с. 216].

В.И. Филоненко утверждает, что в карачаево-балкарском языке существуют позиционные долготы, а также этимологические [12, с. 7]. У.Б. Алиев отрицает наличие в карачаево-балкарском языке долгих и полудолгих гласных [9, с. 24 – 25]. А.Ж. Будаев считает, что в карачаево-балкарском языке нет слов, в которых гласные различались по долготе и краткости, то есть могли бы произноситься в одном и том же фонетическом положении как с большей, так и с меньшей длительностью, поэтому большая или меньшая длительность гласных не используется в целях смысловозначения. И, естественно, мы приходим к выводу, что в современном карачаево-балкарском языке как древнетюркских, так и заместительных долгих гласных нет.

Мы, как и А.Ж. Будаев, считаем, что смысловозначительного значения долготы в карачаево-балкарском языке не имеют. Таким образом, мы полагаем, что особо острых вопросов в фонологическом статусе гласных фонем карачаево-балкарского языка нет.

Указывая негубная гласная заднего ряда верхнего подъема [ы] не имеет соответствия в немецком языке, следовательно, не выдерживается главный постулат конфронтативной лингвистики – компарабельность, то есть этот гласный карачаево-балкарского языка в данной статье не рассматривается.

Библиографический список

1. Pröhle W. *Balkarische Studien*, Keleti Szemle, t. 10, Budapest, 1909.
2. Lindner G. *Einführung in die experimentelle Phonetik*. Berlin, 1969.
3. Скалозуб Л.Г. *Артикуляторная динамика речеобразования*. Диссертация... доктора филологических наук. Киев, 1980.
4. Dieth E. *Vademecum der Phonetik*. Berlin: Verlag, 1950.
5. Moulton W. *The Sounds of English and German*. Chicago, 1966.
6. Philipp M. *Phonologie der deutschen Sprache*. Berlin, 1976.
7. Pritsak O. *Die ursprünglichen türkischen Vokallängen im Balkrischen*. U. Deny Armagani, Istanbul, 1956.
8. Уроева Р.М. К вопросу о длительности гласных в немецком языке. *Учёные записки 1-го Московского пединститута иностранных языков*, 1954.
9. Будаев А.Ж. *Система фонем современного карачаево-балкарского языка*. Нальчик, 1968.
10. Бондарко Л.В. *Акустические характеристики речи. Слух и речь в норме и патологии*. Ленинград, 1977.
11. Pröhle W. *Balkarische Studien*, Keleti Szemle, t. 10, Budapest, 1909.
12. Филоненко Ф.И. *Грамматика балкарского языка*. Нальчик, Эльбрус, 1940.
13. Алиев У.А. *Карачаево-балкарская грамматика*. Кисловодск, 1930.

References

1. Pröhle W. *Balkarische Studien*, Keleti Szemle, t. 10, Budapest, 1909.
2. Lindner G. *Einführung in die experimentelle Phonetik*. Berlin, 1969.
3. Skalozub L.G. *Artikulyatornaya dinamika recheobrazovaniya*. Dissertatsiya... doktora filologicheskikh nauk. Kiev, 1980.
4. Dieth E. *Vademecum der Phonetik*. Berlin: Verlag, 1950.
5. Moulton W. *The Sounds of English and German*. Chisago, 1966.
6. Philipp M. *Phonologie der deutschen Sprache*. Berlin, 1976.
7. Pritsak O. *Die ursprünglichen türkischen Vokallängen im Balkrischen*. U. Deny Armagani, Istanbul, 1956.
8. Uroeva R.M. K voprosu o dlitel'nosti glasnykh v nemeckom yazyke. *Uchenye zapiski 1-go Moskovskogo pedinstituta inostrannykh yazykov*, 1954.
9. Budaev A.Zh. *Sistema fonem sovremennogo karachaev-balkarskogo yazyka*. Nal'chik, 1968.
10. Bondarko L.V. *Akusticheskie karakteristiki rechi. Sluh i rech' v norme i patologii*. Leningrad, 1977.
11. Pröhle W. *Balkarische Studien*, Keleti Szemle, t. 10, Budapest, 1909.
12. Filonenko F.I. *Grammatika balkarskogo yazyka*. Nal'chik, 'El'brus, 1940.
13. Aliev U.A. *Karachaev-balkarskaya grammatika*. Kislovodsk, 1930.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 811.352.3

Tuguz G.T., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Language Department, ARIGI n.a. T.M. Kerashev (Maikop, Russia), E-mail: tuguz.71@mail.ru

PHRASEOLOGICAL UNITS REFLECTING HUMAN LIFE AND DEATH IN THE ADYGHE LANGUAGE (BY THE MATERIAL OF THE ADYGHE EPIC "NARTS").

The article deals with phraseological units expressing physiological processes – *шы1эныгъ* 'life' and *л1эныгъ* 'death'. The scientific interest is a study of specific features of some phraseological units that characterize life and death, inextricably linked with each other in the consciousness of the people of a native speaker. Semantic, translation, stylistic analysis is used to achieve the main task. The results of the study deepen the understanding of phraseological units in the Adyghe language and their features of functioning in the language and speech. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the preparation of textbooks, in lecture courses in the Adyghe language.

Key words: phraseological units, speech, language culture, language, expressiveness, stable word combinations, nominative function, life, death.

Г.Т. Тугуз, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tuguz.71@mail.ru

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ЖИЗНЬ И СМЕРТЬ ЧЕЛОВЕКА В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АДЫГСКОГО ЭПОСА «НАРТЫ»)

В статье рассматриваются фразеологические единицы, выражающие физиологические процессы, выраженные словами *шы1эныгъ* 'жизнь' (как появление на свет, пребывание на белом свете) и *л1эныгъ* 'смерть' (как уход из жизни). Научный интерес представляет исследование специфических особенностей некоторых фразеологизмов, характеризующих жизнь и смерть, неразрывно связанные друг с другом в сознании народа носителя языка. Для достижения цели использован семантический, переводческий, стилистический анализ. Результаты исследования углубляют представление о фразеологических единицах в адыгейском языке и их особенностях функционирования в языке и речи. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в составлении учебных пособий, в лекционных курсах по адыгейскому языку.

Ключевые слова: фразеологизмы, речь, языковая культура, язык, выразительность, устойчивые словосочетания, номинативная функция, жизнь, смерть.

Адыгейский язык богат фразеологизмами. Фразеологический запас адыгейского языка непрерывно пополняется за счёт живой речи и устного народного творчества. Фразеологический фонд является сокровищницей адыгейского языка.

Фразеологизмы существуют на протяжении всей истории языка. Значение фразеологических единиц состоит в том, чтобы придать эмоциональную окраску выражению, усилить его смысл. Правильно понимать и использовать фразеологизмы считается одним из показателей совершенства речевого мастерства, высокого уровня языковой культуры. Чем богаче фразеологический запас человека, тем интереснее и ярче выражает он свои мысли. Правильное и уместное использование фразеологизмов придает речи особую выразительность, четкость, образность, неповторимое своеобразие. Незнание источника фразеологических единиц адыгейского языка, как и любого языка, приводит к искажению и неуместному употреблению устойчивых словосочетаний, что является показателем низкой языковой культуры.

В разработку фразеологии большой вклад внесли В.Л. Архангельский, Н.Н. Амосова, В.В. Виноградов, В.П. Жуков, А.В. Кунин, Н.М. Шанский, А.И. Молотов и другие учёные.

Теоретическое изучение фразеологии адыгейского языка начинается трудами Ю.А. Тхаркахо, Н.Р. Иванова, А.А. Шаова и других учёных.

«Фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т. е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [1, с. 100].

Несмотря на большое количество исследований, посвящённых проблемам фразеологии, многие вопросы продолжают вызывать разногласия среди учёных, некоторые мало изучены.

Так, например, не изучены особенности фразеологических единиц адыгского нартского эпоса, в которых сконцентрирован богатейший материал не только по языку, но и по культуре адыгского народа, его истории, этнографии, художественному образному мышлению. В связи с этим актуальным для исследования становится данная проблема.

Целью анализа является выявление некоторых представлений о жизни и смерти, которые присутствуют в сознании адыгского народа и отражаются во фразеологическом фонде адыгейского языка.

В соответствии с целью исследования ставятся следующие задачи: рассмотрение фразеологических единиц, выражающих физиологические процессы жизни и смерти в адыгейском языке (на материале адыгского нартского эпоса), определение некоторых особенностей перевода фразеологических единиц с языка оригинала на другой язык.

Научная новизна заключается в том, что впервые в работе проведён анализ особенностей фразеологических единиц в адыгском нартском эпосе, выражающие физиологические процессы, такие, как жизнь как *цы1эн* «жить» и смерть как *л1эн* «умереть».

«Фразеологические единицы заполняют лакуны в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование познанных человеком (новых) сторон действительности, и во многих случаях является единственными обозначениями предметов, свойств, процессов, состояний, ситуаций и т. д.» [2, с. 5].

Замена лексических единиц на фразеологические единицы обуславливается тем, что и те, и другие имеют номинативную функцию.

«Фразеологизмы – характерная часть номинативного состава языка, главное в них – не структурно-семантическое отличие от слов или сочетаний слов, а тот способ, каким они выполняют то или иное номинативное «предназначение» [3, с. 80].

Фразеологические запасы адыгейского языка весьма велики и крайне разнообразны, передаваемыми ими оттенками. Существуют различные виды фразеологических единиц. Среди них особое место занимают фразеологические единицы, связанные с человеком, которые нашли отражение и в нартском эпосе адыгов. Например: *шъхэр нэк1ын* [4, с. 155] (букв.: быть голове пустой) «быть легкомысленным», *ылсэ 1ухын* [5, с. 298] (букв.: убрать душу) «убить», *игушчы1з маш1о хэлъын* [5, с. 294] (букв.: быть огню в словах) «иметь силу», *кърар и1эн* [4, с. 183] (букв.: иметь совесть) «быть честным» и т. д.

Исследование фразеологизмов в адыгских языках, отражающих жизнь человека, взаимоотношения людей, создают представление о миропонимании адыгского народа, окружающей его действительности, богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной жизни народа, определяют направления, требующие внимания для развития языка и культуры.

Фразеологические единицы, обладающие способностью придавать тексту различную эмоционально-экспрессивную окрашенность, охотно используются в адыгском эпосе «Нарты» как в прозаических, так и в поэтических текстах. Например: *к1энк1алъэ ш1ын* «насмехаться над кем-л.».

Тхъагъэлыдж яныю нью сэмркъуш1ылэ – жэ маусэк1аеу цытыты:

– О, фэсапци, фэсапци,

Испы-гуащзу тик1ас,

Укъэмысызз оук1орэи! –

кызы1упхъоти, к1энк1алъэ т1эк1уи фиш1зу ру1агъ а1о [6, с. 219].

«Тхагаледжа старуха шутница – красноречива:

– О, добро пожаловать, добро пожаловать,

Исп-княгиня наша любимая,

Не успев дойти, падаешь! –

сказала ей резко и с насмешкой».

Хъайнапэ къахъын (букв.: позор принести) «опозориться кому-л.».

Непэ хъайнапэу кэлпхыгъэр

Шъыдзу хъайнэлэ дэда [7, с. 74].

«Как ты сильно опозорился сегодня».

Фразеологизмы способны не только выразить мысль более емко, но и передать отношение или оценку, что показывают приведенные примеры.

Тема жизни и смерти являются одной из важнейших в национальной культуре и ментальности каждого народа. В данной работе наше внимание будет уделено фразеологизмам, отраженным в нартском эпосе адыгов, чётко описывающим физиологические процессы жизни (как появление на свет, пребывание на белом свете) и смерти (как уход из жизни) человека.

Анализ материала позволил нам выделить в адыгейском языке следующую семантическую группу фразеологизмов, выражающих разные виды смерти человека:

Преждевременная смерть: *зэуапсэ хъун* [8, с. 76] «внезапно умереть», *игъонзымы хъун* [8, с. 79] «умереть в юном возрасте», *кьоззу ишъын* [5, с. 40] «скоропостижно скончаться», и т. д.

Садэжъ кы1уыхи, бжъу с1ыгъыр с1эк1уытыгъ, ичатэ къырипхъоти шэджыблэ кыхэк1ыгъэти, кьозгъу римыгъафзу ыупк1этагъэ нахъ, шэджыблэр хэлъзу санэм сешуагъэмз кьоззу сыргъэш1ытыгъ [5, с. 40]. «Подожёл ко мне, выбил рог из моих рук, где была кобра, вытащил меч и разрубил ее на части, не дав возможности ужалить, если бы я выпил вино с коброй, то скоропостижно скончался бы».

Насильственная смерть: *ылсэ 1ухын* [5, с. 298] (букв.: убрать душу) «убить», «лишить жизни», *ышъхъэ ш1охын* [7, с. 158] (букв.: голову снять), «убить» и т. д.

Шэ цэк1эр сымыухызэ псэ зы1усхыджэ, 1оф бдыси1жъэл [5, с. 298]. «Если я тебя убью, пока не закончу тридцать пуль, с тобой не буду иметь больше дел».

Естественная смерть: *дунаим ехыжъын* [5, с. 107] (букв.: уйти из этого мира) «умереть, скончаться», *гъаш1эр ухын* [5, с. 293] (букв.: жизнь закончить) «уме-

реть, скончаться», *дунаир хъожъын* [5, с. 254] (букв.: поменять мир) «умереть, скончаться» и т. д.

– *Зыпхъу си1эти дунаир зыхъожыгъэр тхъэмэфэ хъугъэ*. [5, с. 254] «У меня была одна дочь, но она умерла неделю назад».

Смерть в сражении: *ишчы1эныгъэ ыгъэти1ылын* (букв.: положить жизнь) «погибнуть», *ышъхъэ ыгъэти1ылын* [8, с. 186]. (букв.: положить голову) «погибнуть» и т. д.

Заом иапэрэ илъэс дэдэ Украинэм ышъхъэ цигъэти1ылыгъэ [8, с. 186]. «Он погиб на Украине в самый первый год войны».

На наш взгляд, фразеологизм *дунаим ехыжъын* [5, с. 107] (букв.: уйти из этого мира) «умереть, скончаться» можно отнести ко всем видам смерти, так как какая бы ни была смерть – это уход из жизни в иной мир.

В адыгейском языке, как и в других языках, смерть – это покой. Исследованный материал показывает, что человек после смерти засыпает вечным сном, обретает покой. В создании образности таких фразеологизмов, отражающих смерть, определенное место занимает соматическая лексика: *гу* «сердце», *нэ* «глаза», *лъакъо* «ноги». *Гур къэуцун* «сердцу остановиться», *нэхэр к1осэн* – меркнет взор, *нэхэр къэмпылэжъын* «закрывать глаза», *ылъакъохэр ыушухужъын* «протануть ноги» и т. д.

Смерть характеризует переход из одного физического состояния в другое. Смерть ассоциируется с концом жизни, с тем, что человек уходит в иной мир и расстается со всем тем, что его окружает. Это и выражается фразеологизмами.

По наблюдениям исследователей «в последнее время отмечается все возрастающее внимание к теме человеческого фактора в языке, переход от лингвистики «имманентной» к «лингвистике антропологической, предлагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью» [9, с. 39].

Фразеологические единицы адыгейского языка, описывающие понятие жизнь, выражают мировоззрение адыгского народа. По мнению адыгов, как и других народов, жизнь – это большая ценность для человека. Жизнь активна, деятельна, проходит в движении. Во фразеологическом фонде адыгейского языка широко представлены фразеологизмы, описывающие и счастливую жизнь и тяготы жизни. Их рассмотрение в данной работе не входит в наши цели.

В традиционной системе ценностей адыгейского языка фразеологизмы со словами *цы1эныгъ* «жизнь», *л1эныгъ* «смерть» занимают значительное место. Слова *цы1эныгъ* «жизнь», *л1эныгъ* «смерть» во фразеологизмах адыгейского языка, как и в других языках чаще всего связываются с концептами «человек», «судьба», «природа».

В адыгейском языке в значении *цы1эн* «жить» употребляются в основном фразеологические единицы:

1) со значением «родиться» *дунаим кытехъон*, *дунаим кытехъан* [7, с. 290] «появиться на свет».

Иджи шы1э ц1ыху ц1ык1ухэм къалэжъхэм абы хуэдэ беркэт хэлъыжынукъым, нарт Сосрыкъуэ угъурсызу дунейм кытехъащи [7, с. 290]. «Теперь заработок маленьких людей не будет таким добротным, потому что нарт Саусырыко появился на свет несчастным».

2) В значении «жить» употребляются в основном фразеологизмы *дунэе нэфым тетын* (букв.: стоять на белом свете) «пребывать на белом свете», *гъаш1эр къахъын* [5, с. 284] (букв.: нести жизнь) «жизнь проживать», отражающие временной отрезок, в течение которого человек живет на свете;

дунэе нэфым хэлпъэн (букв.: смотреть на белый свет) «видеть белый свет», показывающий способность человека проявлять признаки жизни, что отличает его от других фразеологизмов;

гъаш1эр к1ыхъэ хъун [7, с. 62] (букв.: стать жизни длинной) «жить долго».

Ар дунэе нэфым тетыфэк1э зыгъэуэмэк1ыгъэ цы1эн. – Он пока пребывал на белом свете, не о чем не беспокоился.

– *Алахъэм уагъаш1э к1ыхъэ еш1, сук1ал!* [7, с. 62]. – Да продлит Аллах твою жизнь, сынок!

3) В значении «родить» *цы1эныгъэ етын* (букв.: дать жизнь) «подарить жизнь кому-л.».

Ыр цы1эныгъэ кыюзытыгъэр арэп, узып1угъэр ары нахъ. – Мать не та, которая подарила жизнь, а та, которая воспитала.

Проведённый анализ фразеологизмов, характеризующих *цы1эныгъ* «жизнь» и *л1эныгъ* «смерть» в языковой культуре адыгейского народа, показал, что наиболее часто *л1эн* «умереть» предстает в сознании людей как: «расставание души с телом после смерти», «переход из одного физического состояния в другое», «конец жизни» и *цы1эн* «жить» как: «появление на свет», «пребывание на белом свете». Данные смыслы понятий *цы1эн* «жить» и *л1эн* «умереть» являются общечеловеческими и общекультурными, так как эти представления о *цы1эныгъ* «жизни» и *л1эныгъ* «смерти» присущи как адыгейскому народу, так и многим другим народам.

Фразеологические единицы адыгейского языка сохранили бесценное богатство и национальную самобытность адыгейского народа. Адыгейские фразеологизмы – богатый источник знаний о культуре и менталитете носителей языка.

Библиографический список

1. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 1985.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
4. Нарты. *Адыгский эпос*. В 7 тт. Т. IV. Сост. А.М. Гадагатль. Майкоп, 1970.
5. Нарты. *Адыгский эпос*. В 7 тт. Т. III. Сост. А.М. Гадагатль. Майкоп, 1970.
6. Нарты. *Адыгский эпос*. В 7 тт. Т. I. Сост. А.М. Гадагатль. Майкоп, 1968.
7. Нарты. *Адыгский эпос*. В 7 тт. Т. II. Сост. А.М. Гадагатль. Майкоп, 1969.
8. Тхаркахо Ю.А. *Фразеологический словарь адыгейского языка* (на адыг. языке). Майкоп, 1980.
9. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии. *Вопросы языкознания*. 1997; 6.

References

1. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 1985.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, Dubna: Izd. centr «Feniks», 1996.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
4. Narty. *Adygskij 'epos*. V 7 tt. T. IV. Sost. A.M. Gadagatl'. Majkop, 1970.
5. Narty. *Adygskij 'epos*. V 7 tt. T. III. Sost. A.M. Gadagatl'. Majkop, 1970.
6. Narty. *Adygskij 'epos*. V 7 tt. T. I. Sost. A.M. Gadagatl'. Majkop, 1968.
7. Narty. *Adygskij 'epos*. V 7 tt. T. II. Sost. A.M. Gadagatl'. Majkop, 1969.
8. Tharkaho Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' adygejskogo yazyka* (na adyg. yazyke). Majkop, 1980.
9. Dobrovolskij D.O. Nacional'no-kul'turnaya specifika vo frazeologii. *Voprosy yazykoznanija*. 1997; 6.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 81

Han Qi, MA student, Faculty of Russian language, specialty: Russian language and literature, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: 2849749294@qq.com

Xu Pei, senior lecturer, Faculty of Russian language, Harbin University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: 2849749294@qq.com

COMPARATIVE STUDY OF THE VIEWS ON GOOD AND EVIL IN RUSSIAN AND CHINESE FOLK TALES. Folk tales are a folk literary genre, a unique model of cultural inheritance. Folk literature is of great importance for the cultural history of the country and the nation, and at the same time is an integral and important part of the spiritual life of people. Folk tales embody the wisdom of the people, reflect their way of life and the way of development of society in different periods. Folk tales are a crystallization of ideological wisdom that reflects the understanding of the nation of the world and itself. Consequently, the study of folk tales will understand the process of development of this nation and identify its mental characteristics. Folk tales are a genre of folk literature, as well as an important part of national culture. They are oral works that were created by people in ancient times and preserved to this day. They carry good hopes and ideals of people's life, contain national culture, have very important linguistic and cultural values.

Key words: Russian and Chinese folk tales, good and evil, comparative study of literature.

Хань Ци, студент магистратуры, факультет русского языка, Харбинский научно-технический университет, г. Харбин (Китай), E-mail: 2849749294@qq.com

Сюй Пэй, доц., факультет русского языка, Харбинский научно-технический университет, г. Харбин (Китай), E-mail: 2849749294@qq.com

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДОБРЕ И ЗЛЕ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Статья подготовлена в рамках научного проекта ассоциации социальных наук провинции Хэйлунцзян – «Сопоставление ценностных ориентаций в русских и китайских сказках», номер проекта: WY2017054-B.

Народные сказки – фольклорный жанр, уникальная модель культурного наследования. Народная литература имеет большое значение для культурной истории страны и нации, и в то же время является неотъемлемой и важной частью духовной жизни людей. Народные сказки воплощают в себе мудрость народа, отражают образ его жизни и путь развития общества в различные периоды. Народные сказки являются кристаллизацией идеологической мудрости, которая отражает понимание нации мира и самого себя. Следовательно, изучение народных сказок даст понять процесс развития этой нации и выявить её ментальные характеристики. Народные сказки – это жанр народной литературы, а также важная часть национальной культуры. Они являются устными произведениями, которые были созданы людьми в давнее время и сохранены до наших дней. Они несут в себе добрые надежды и идеалы жизни людей, содержат национальную культуру, имеют очень важные языковые и культурные ценности.

Ключевые слова: русские и китайские народные сказки, добро и зло, сравнительное изучение литературы.

Введение

Народные сказки занимают важное место в литературе. Когда ещё не было письма, сказки широко распространялись из уст в уста. Народные сказки происходят из реальной жизни, они могут отражать изменения в идеях людей, их образах, а также межличностных отношениях. Изучая народные сказки, мы можем понять образ жизни и национальный характер страны и нации. Сравнительное исследование взглядов на добро и зло в русских и китайских народных сказках показывает, что эти понятия представлены по-разному:

1. У русских людей свои уникальные взгляды на понимание «добра» и «зла», подчёркивающие противоречивость в характере русского народа.
2. Что касается представлений о добре и зле у китайцев, то они не могут держать «песчинку в глазах». Китайцы считают, что добро – это добро, зло – это зло, разделение между добром и злом является очень чётким, не может быть и добра, и зла одновременно.

Содержание народных сказок легко понять. Их сюжет запутанный и причудливый, характер героя является ярким, используется множество антропоморфных, ассоциативных и преувеличенных описательных методов, чтобы создать отчётливый образ сказки. Народные сказки могут не только полностью мобилизо-

вать воображение детей, удовлетворить их любопытство, но также в значительной степени оказать положительные эмоции на взрослых. Финал народных сказок зачастую показывает победу добра над злом, демонстрируя преобладание положительных качеств людей в реальной жизни над отрицательными. С древнейших времен до настоящего времени народные сказки были глубоко любимы людьми, они могут помочь людям понять концепцию и образ жизни своих предшественников, а также помочь сформировать правильный взгляд на общество и ценности.

Добро и зло в русских народных сказках

В великой истории и культуре русского народа народные сказки занимают важное и уникальное положение. Они имеют глубокое культурное наследие, обладают национальным характером, показывают сильную жизненную силу. Каждая страна и нация имеют различные мнения о «добре» и «зле». У русского народа также есть свои собственные уникальные определения этих человеческих качеств.

1. Добро в русских народных сказках

Русские народные сказки имеют свою литературную специфику, поскольку они отражают типичный национальный характер и имеют уникальный русский

стиль. Одним из самых распространенных в русских сказках является образ «Ивана-дурака», который отражает уникальное понимание русских о «добре», а также показывает определенный духовный характер и эстетику русской нации. «Иван-дурак» является одним из наиболее типичных и национальных культурных символов в русских народных сказках. Русские народные сказки раскрывают менталитет, характер русского народа.

В русских народных сказках удача часто приходит к «дуракам». Но это не обусловлено даром и благословением бога, а часто определяется характером и выбором «дурака». Хотя их образ мышления и поведения отличается от обычных людей, но все они имеют общую черту характера – доброта. «Иван-дурак» проявляет доброту, помогает нуждающимся, решает их проблемы. Можно сказать, что «Иван-дурак» – самый любимый персонаж русского народа в народных сказках. Русский народ считает, что «Иван-дурак» является символом их национальной культуры. Его характер добр и честен, но в то же время он имеет недостатки в виде лени и трусости. Образ «Ивана-дурака» является несовершенным. Он глупый, родился в бедной семье, его внешность не самая хорошая, но в то же время он добрый, честный, уважительный к своим родителям, не жадный к деньгам, может смело столкнуться с разочарованиями и трудностями в жизни. Это несовершенство не только отражает типичное противоречие в русском характере, но и показывает уникальное отношение русской нации к жизни.

Почему называют Ивана-дурака «дураком»? Потому что он имеет другие представления, отличающиеся от обычных людей. Его ум прост, он может понять только буквальный смысл, не зная при этом, что люди хотят выразить словами совершенно другое. Из-за этого он часто делает парадоксальные дела. Иван легко доверяет другим. Его часто обманывают и обижают, но он может добиться своего и, наконец, получить желаемое. Именно из-за его глупости он никогда не заботится о личных выгодах и потерях, не преследует личных интересов. Из-за этого он не ищет возмещения, у него есть дух самопожертвования и самоотверженности. Хотя у него и есть всевозможные недостатки, он является типичным положительным персонажем.

Противоречие, показанное образом «Ивана-дурака», является ярким проявлением русского национального характера. Формирование образа «Ивана-дурака» имеет глубокое социально-историческое и культурное происхождение [1, с. 62 – 67]. Россия является очень своеобразной страной, она охватывает Евразийский континент, имеет обширную территорию, холодный и переменчивый климат. Особые географические среды и климатические условия создали не только уникальный образ жизни русской нации, но и сформировали уникальную индивидуальность и отношение русских людей к жизни.

Поведение, язык и образ мышления «Ивана-дурака» никогда не были поняты миром. Люди считают Ивана полным дураком, потому что у него неприличное поведение, беспорядочные речи и непонятная логика. Но во многих народных сказках такой дурак, которого не понимает мир, в конце концов добьется успеха.

Иван-дурак убил одного известного героя русских народных сказок, великого воина – Добрыню, в конце концов, он получил признание Царя и любовь Принцессы. Добрыня является одним из шаблонных положительных фигур в русских народных сказках, Иван победил его и это свидетельствует о том, что положительный образ «Ивана-дурака» глубоко укоренен во впечатлениях русского народа. Даже воин, являющийся прототипом положительного персонажа, должен уступить положительному образу «Ивана-дурака». В «Дураке и березе» Иван избежал смертельной опасности, в которой не было почти никакого выхода, при этом он остался невредимым. В русских народных сказках как бы ни была сложна или опасна ситуация с «Иваном-дураком», в конце концов он одержит победу [2, с. 24 – 30]. Так как у «Ивана-дурака» добрая душа, люди думают, что он глупый и милый, любят этот образ. В сказке «Елена Премудрая и Иван Бесталанный» один старик пришел в дом Ивана-дурака, чтобы просить милостыню. Старик попросил Ивана вскипятить воду для него, потому что хотел помыться. Иван вскипятил воду, позаботился обо всем для старика и обеспечил ему отдых после бани. Когда он сделал все это, Иван не думал ни о чем просто потому, что он уважал старика и чувствовал, что забота о нем – это то, что он должен делать. Поэтому Иван выдержал испытание старика, а он рассказал ему тайну леса и пообещал подарить бесконечный хлеб [3, с. 79 – 82]. Благодаря доброте Ивана-дурака он имеет возможность получить все это, об этом мы часто говорим: «У хороших людей будут хорошие новости».

Анализируя образ Ивана-дурака в русских народных сказках, мы можем узнать о том, что понимание добра у русского народа отличается от китайского. Русский народ думает, что добрые люди могут быть несовершенными. Добрый человек может быть ленивым, слабым или даже дураком в глазах мира. Это также полностью отражает уникальный характер и отношение русской нации к жизни.

Зло в русских народных сказках

В русских народных сказках всегда хвалят правду, добро, красоту, критикуют ложь, зло, безобразие. Чтение народных сказок не только приносит нам художественное удовольствие и радость, но и может помочь глубже понять мир и истинный смысл жизни. В народных сказках часто отражает антагонизм между сильными и слабыми, богатыми и бедными, ленивыми и трудолюбивыми. Результатом противостоящей борьбы часто является то, что добрая сторона побеждает злую сторону. Окончание народных сказок всегда благоприятствует слабым, бедным и трудолюбивым.

Баба-яга в русских народных сказках часто является символом зла. Она свирепая и жестока. Иногда она крала или даже захватывала ребенка, потом бросала его в печь, выпекала и съедала его. Например, в «Бабе-яге» старая ведьма сказала слуге: «Я сейчас спать лягу, а ты ступай, истопи баню и вымой племянницу. Да смотри, хорошенько вымой: проснусь – съем ее!» Баба-яга часто принуждает героев народных сказок, заставляет их выполнять тяжелую работу и запугивает их. Если они не могут выполнить задачу, то она их съедает. В сказке «Иван-дурак и старая ведьма» она тоже является образом свирепого грабителя, при этом смелой, агрессивной и кровожадной.

Однако в некоторых народных сказках Баба-яга – один из помощников главного героя. Она тепло обращается с героями в народных сказках и рассказывает им, как найти и убить врага. Может дать им какое-то магическое оружие, такое как магический клубок, расческа и иные волшебные предметы, чтобы помочь избавиться от врага. Это отражает противоречие в характере Бабы-яги. Она порой ведет себя достаточно жестоко, но несмотря на это, порой с энтузиазмом помогает другим.

Взгляд на добро и зло в китайских народных сказках

Китай начал систематическое изучение народной литературы во время движения «Четвертого мая». В первые дни систематического изучения народных сказок Китайские академические круги находились под сильным влиянием Британской школы эволюции человека. Чжоу Цзюжэнь, Чжао Цзиншэнь и другие представили и использовали эту теорию для анализа оригинальных идей в китайских народных сказках. Они опубликовали такие статьи, как «Изучение сказок», «сказка АБВ» и другие [4].

Добро в китайских народных сказках

В китайских народных сказках разделение между добром и злом всё также является очень четким с древних времен. Противостояние и неприятие «добра» и «зла» абсолютны, не может быть «и добра и зла». Есть только два вида людей в народных сказках: добрые и злые, здесь не может быть не доброго, не злого человека.

В народных сказках добрые люди делают только добрые дела, а не злые. Если он делает злое дело, все его добрые дела будут отменены.

Китайцы часто говорят, что «из всех моральных принципов самое важное – это почитание родителей», поэтому китайские народные сказки также подчеркивают принцип сыновней почтительности. В Китае много народных сказок о принципе сыновней почтительности, например: некий Ван Сян растопил телом лёд, чтобы поймать рыбу для больной матери; Хуан Сян в свои девять лет проявлял заботу об отце: зимой каждый вечер согревал своим телом циновку, на которую отец ложился спать, летом каждый вечер обмахивал веером подушку, на которой спал отец и другие. Родители рассказывают детям народные сказки о принципе сыновней почтительности для того, чтобы воспитывать с детства уважение к старшим, проявление доброты к пожилым людям, тем самым наследовать хорошую традицию китайской нации. В китайских народных сказках подчеркивается, что «за добро добром платят, за зло злом платят», это полностью отражает такой китайский принцип, что ненавидеть плохих людей и плохие дела нужно как своего собственного врага. В сознании китайцев положительные герои счастливы на протяжении всей своей жизни, а злые люди в конечном итоге должны получить возмездие, и во многих народных сказках отражается это воззрение. Например: трудолюбивый Дровосек рубит деревья у реки в лесу, но он неосторожно пропустил топор в реку. Река очень стремительна и глубока, и дровосек очень взволнован. В это время появился чудотворец, и он обещал помочь дровосеку поймать топор в реке. В первый раз чудотворец вынул золотой топор, во второй раз чудотворец вынул серебряный топор. Но дровосек сказал, что это не его. В третий раз чудотворец, наконец, помог дровосеку вынуть свой железный топор. И чудотворец считал дровосека честным, он подарил золотой и серебряный топор дровосеку. Эта сказка рассказывает нам о том, что надо стать честным человеком, нельзя жаждать того, что вам не принадлежит. Только при условии того, что люди хорошо и старательно делают свои дела, счастливая судьба может появиться в их жизни.

Зло в китайских народных сказках

В китайских народных сказках злые люди делают только злые дела, никогда не могут делать добрых. Даже если злой человек делает доброе дело, его положение не изменится, он не станет добрым человеком.

В народных сказках злые люди жадные, эгоистичные, коварные и хитрые, они придумывают различные способы преследовать героя. Но, в конце концов, герой всегда побеждает различные трудности злых людей собственным умом и смелостью. В народных сказках статусы злых людей обычно выше, чем у героев, например: богатые люди, высокие чиновники, мощные монстры и другие.

Китайские народные сказки считают, что «за добро добром платят, за зло злом платят» и «если вы причинили другим зло, то, в конце концов, кто-то причинит вам зло». Например: в древние времена богатчездрил на лодке в реке, лодка затонула, богатч упал в реку. На берегу реки есть рыболов, богатч попросил рыболова спасти его и пообещал дать рыболову много денег. Наконец рыболов спас богатча, но богатч отказался дать рыболову деньги. Рыболов разозлился и ушел. Потом богатч снова упал в реку, кто-то хотел спасти его, но рыболов сказал, что в прошлый раз богатч не сдержал свое обещание. Так все ушли, и богатч утонул. Эта сказка рассказывает нам, что надо быть честным

человеком, нельзя обманывать других. В противном случае люди не будут доверять вам. Если возникнут трудности и опасности, люди не поверят и не помогут вам.

Заключение

В русских и китайских народных сказках отражаются культурные особенности и черты характера своей нации. Через анализ образов «Ивана-дурака» и Бабы-яги в русских народных сказках мы можем узнать о том, что понимание русского народа «добра» и «зла» отличается от китайского народа. Русский народ думает, что добрые люди могут быть несовершенными. Добрый человек может

быть ленивым, слабым или даже дураком в глазах мира. И злые люди иногда могут быть добрыми. Все эти аспекты полностью отражают уникальный характер и отношение русской нации к жизни. А китайские народные сказки подчеркивают принцип сыновней почтительности, «за добро добром платят, за зло злом платят» и «если вы причинили другим зло, то, в конце концов, кто-то причинит вам зло». В китайских народных сказках разделение между добром и злом всё также является очень четким, добро – это добро, зло – это зло, не может быть «и добра и зла». Главные герои в китайских народных сказках почти всегда трудолюбивы и смелы.

Библиографический список

1. Хайлигули Ниязцы. Несколько типичных народных образов в русской культуре. *Русское учение*, 2008: 62 – 67.
2. Ян Кэ. Анализ культурной психологии в русских народных сказках [J]. *Журнал социальных наук Хунаньского педагогического университета*. 1997: 24 – 30.
3. Ци Минцзюй, Ши Чунвэнь. Иван-дурак и его русская национальная культурная коннотация [J]. *Китайское русское обучение*. 2010: 9 – 82.
4. Чжоу Чао. Обзор исследования народных сказок Лю Шоухуа. Сыаньский университет, 2014.
5. Лю Цзюань. Войдем в русские народные сказки [J]. *Китайское русское обучение*. 2006: 44 – 47.
6. Хань Вэнь. Образ «Ивана-дурака» в русской литературе и его развитие и эволюция. Шанхайский университет иностранных языков, 2012.

References

1. Hajliguli Niyaczcy. Neskol'ko tipichnyh narodnyh obrazov v russkoj kul'ture. *Russkoe uchenie*, 2008: 62 – 67.
2. Yan K'e. Analiz kul'turnoj psichologii v russkih narodnyh skazkah [J]. *Zhurnal social'nyh nauk Hunan'skogo pedagogicheskogo universiteta*. 1997: 24 – 30.
3. Czi Minczuj, Shi Chunv'en'. Ivan-durak i ego russkaya nacional'naya kul'turnaya konnotaciya [J]. *Kitajskoe russkoe obuchenie*. 2010: 9 – 82.
4. Chzhou Chao. *Obzor issledovaniya narodnyh skazok Lyu Shouhua*. Syantan'skij universitet, 2014.
5. Lyu Czuuan'. *Vojdem v russkie narodnye skazki* [J]. *Kitajskoe russkoe obuchenie*. 2006: 44 – 47.
6. Han' V'en'. *Obraz «Ivana-duraka» v russkoj literature i ego razvitie i `evolyuciya*. Shanhajskij universitet inostrannyh yazykov, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.04.19

УДК 372.881.161.1

Lei Chen, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: chenleim@mail.ru

“TOURIST DESTINATION” AND “IMAGE OF TOURIST DESTINATION” AS OBJECTS OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH: IS THERE A PLACE FOR LINGUISTICS? The article discusses usefulness of a new concept that is used in theory and practice of tourism in linguistic investigation tourist discourse. The work indicates at the identity on traditional conception and demonstration of how it is that identity determines linguist by properties of a text. The work studies a term of “tourist attraction”. The study of linguistic ways of expression of the concept “tourist destination” shows its results.

Key words: tourist discourse, communicatory-functionary grammatic, text analysis, tourist destination, tourist attraction.

Чэнь Лэй, аспирант филологического факультета, МГУ имени Ломоносова, г. Москва, E-mail: chenleim@mail.ru

«ТУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ» И «ОБРАЗ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕСТИНАЦИИ» КАК ОБЪЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ЕСТЬ ЛИ МЕСТО ДЛЯ ЛИНГВИСТИКИ?

В статье обсуждается целесообразность использования нового понятия «туристическая дестинация», получившего распространение в теории и практике туризма, в лингвистических исследованиях туристического дискурса. Выявляются особенности этого понятия по сравнению с традиционным понятием «туристическая достопримечательность» и демонстрируется, каким образом эти особенности направляют внимание лингвиста к тем характеристикам текста, которые остаются «за кадром» при рассмотрении языковых средств создания образа «туристической достопримечательности». Изучение языковых средств формирования представления о туристической дестинации оказывается продуктивно с помощью инструментария коммуникативно-функциональной грамматики.

Ключевые слова: туристический дискурс, коммуникативно-функциональная грамматика, анализ текста, туристическая дестинация, туристическая достопримечательность.

В последние годы в работах по теории и практике туризма распространилось понятие «туристической дестинации». Более того, понятие «туристической дестинации» было признано продуктивным и стало объектом междисциплинарных исследований. Лингвистика не может оставаться в стороне от них, поскольку слово является главным инструментом создания образа туристической дестинации. Однако до сих пор нам не известны лингвистические исследования, в которых это понятие осмысливалось бы в сопоставлении с традиционным – «туристическая достопримечательность» и соответствующим образом трансформировался бы угол зрения на план содержания текстов туристического дискурса, например, путеводителей и рекламных фильмов. Данная статья посвящена рассмотрению этой проблемы.

Термин «туристическая дестинация» был введен в научный оборот в 1979 году Н. Лейпером, [1] в понимании, которое, однако, было далеко от сегодняшнего. Предлагалось понимать *туристическую дестинацию* просто как географически ограниченную территорию Leiper [1]. С тех пор это понятие многократно уточнялось и переосмысливалось специалистами из сферы экономики и туризма. В настоящий момент термин «туристическая дестинация» официально включен в список терминов Всемирной туристской организации (UNWTO).

Для русского языка термин «туристическая дестинация» является ещё более молодым, чем для английского, что объясняет отсутствие на данный момент единой устоявшейся дефиниции и среди российских ученых. Не устоялось даже единое морфемное оформление данного термина – в работах можно встретить как «туристическая дестинация», так и «туристская дестинация», с использо-

ванием прилагательных-паронимов. Помимо этого, в некоторых работах новый термин используют как синоним для «туристический район» и «туристический регион». Само слово «дестинация» происходит от английского слова «destination», что переводится как «назначение; место назначения». Однако для определения «туристической дестинации» такой перевод является неполным.

В статье «Туристская дестинация: характерные черты и этапы развития» М.Б. Щепакин [2] приводит следующее определение: «Дестинация – физическое пространство, в котором посетитель проводит время, по крайней мере, с одной ночевкой. Оно включает туристские продукты, такие как услуги и аттракционы и туристические ресурсы в пределах одного дня путешествия [2]. Это пространство имеет физические и административные границы, определяющие способ его управления, образы и перцепции, определяющие его рыночную конкурентоспособность» [2]. М.А. Морозов и М.Н. Войт [3], рассматривая «теоретико-экономическое содержание» этого понятия, провели сопоставление определений, которые даются различными зарубежными и российскими учеными Морозов, Войт [3]. Так, Д. Пирс [4] трактует «туристическую дестинацию» как место, «вызывающее у туристов приятные эмоции»; С. Купер рассматривает дестинацию как «мотив туризма»; С. Каспар [5] определяет туристическую дестинацию как «пункт кристаллизации спроса»; Т. Биерер [6] видит туристическую дестинацию как «туристский продукт, способный конкурировать на рынке». С помощью этих определений можно составить более-менее полное представление о туристической дестинации по совокупности перечисленных характеристик. Е.А. Машкович [7] полагает, что «причины неоднозначности толкования понятия «туристская

дестинация» заключаются, прежде всего, в сложности, динамичности и противоречивости явлений, описываемых с помощью него, поэтому его определение нуждается в дальнейшем анализе и разработке» Машкович [7]. Достаточно точное и полное определение «туристической дестинации» дают авторы учебника «Экономика туризма» В.С. Боголюбов и В.П. Орловская [8]: «Туристическую дестинацию можно охарактеризовать как центр (территорию) со всевозможными удобствами, средствами обслуживания и услугами для обеспечения всевозможных нужд туристов. Другими словами, туристская дестинация включает в себя наиболее важные и решающие элементы туризма, необходимые для туристов» [8]. Авторы выделяют следующие обязательные компоненты содержания туристической дестинации:

- «достопримечательность (природные богатства или созданные человеком, т.е. то, что побуждает туриста совершить путешествие);
- удобства (размещение, питание, развлечения, а также розничная торговля и другие предприятия сферы услуг, такие как банки, обменные пункты, парикмахерские, медицинские предприятия, т.е. все то, что не только обеспечивает приют и пищу, но и создает общее ощущение радушного приема туристов данной дестинацией);
- доступность <...>;
- вспомогательные службы, которые предоставляют такие услуги, как реклама дестинации, координация и управление ее развитием, предоставление населению и организациям необходимой информации и услуги по резервированию, обеспечению оборудованием (предприятия питания, спорта и т.д.), обеспечение дестинации руководящим персоналом» [8].

Также акцентируется внимание на таком важном аспекте туристической дестинации, как ее неделимость, «т.е. туристский продукт потребляется там, где он непосредственно производится, и, чтобы его испытать, туристы должны физически присутствовать в дестинации» [8].

С подобным выделением компонентов туристической дестинации согласны и другие ученые, занимающиеся изучением данной тематики. Основными условиями при определении туристической дестинации могут быть наличие определенных услуг, доступность, достопримечательности, наличие информационных систем [3].

В дополнение к представлению о туристической дестинации можно привести классификацию, предложенную Д. Бухалисом [9] (цитируется по [Ефимова] [10]) и трактующую дестинацию как «6А»:

- Attractions (достопримечательности);
- Accessibility and ancillary services (доступность и вспомогательные услуги);
- Amenities (инфраструктура; «все, что способствует хорошему отдыху»);
- Available packages (наличие турпродуктов);
- Activities (развлекательные мероприятия).

Ефимова [10] также обращает внимание на «внутренние переменные дестинации», которые выделили Л. Двайер и Х. Ким [11]: «Прежде всего они подразделяют их [внутренние переменные дестинации] на ключевые, или ведущие, и второстепенные, или поддерживающие. К ключевым факторам они относят природные ресурсы (географическое положение, климат, флора и фауна, ландшафты и т.д.), культурно-историческое наследие (история, традиции, особенности культуры, специфика кулинарии, музыка, танцы, искусство и т.п.). Важное место в ряду внутренних переменных дестинации занимает туристская инфраструктура, включающая средства размещения, питания, транспорта, туроператоров и турагентов, экскурсионные бюро. Сюда также относятся многообразные вспомогательные услуги – сеть розничных магазинов, гаражи, заправки, аптеки, книжные магазины и газетные ларьки, прачечные, парикмахерские, органы общественного порядка. Следующий фактор – события (фестивали, праздники), иначе говоря, мероприятия, в которых турист либо принимает активное участие, либо для него важен сам факт присутствия при этом событии» [там же]. Помимо этого, составляющими дестинации являются разнообразные виды активного досуга (от занятий спортом до посещения ночных клубов); виды досуга, подразумевающие созерцательную деятельность со стороны туриста (театральные представления, кинофестивали), а также шопинг выделяется как отдельный фактор для дестинаций («для ряда дестинаций беспошлинная торговля (дьюти-фри) является одним из ведущих факторов конкурентоспособности» [10]).

Таким образом, на сегодняшний день изучение понятия туристической дестинации в теории туризма и смежных науках идет в трёх направлениях:

- а) уточнение определения туристической дестинации;
- б) выделение компонентов, её образующих;
- в) типология, классификация дестинаций.

Так, Боголюбов и Орловская выделяют три типа дестинации [8]. К первому типу они относят крупные столичные города или приравненные к ним. Второй тип авторы разделяют на две подгруппы:

- «центры целенаправленного развития туризма деревни, города, в которых сохраняются обычаи, история, культура (например, музей деревянного зодчества в Суздале)»;
- «притягательные для туристов центры не столицы, но города, имеющие высокую степень привлекательности благодаря своей истории, культуре, науке (например, академгородок под Новосибирском)» [8].

И, наконец, к третьему типу относятся «центры, специально построенные для туристов («Disneyland» в Калифорнии и во Франции; «Naturebornholm» на о. Борнхольм, Дания)».

Морозов и Войт [3] предлагают несколько иную классификацию дестинаций. Авторы полагают, что в качестве дестинации можно выделять город или регион, а также более крупные единицы – дестинацией может называться «целая страна или даже целое образование в виде совокупности нескольких стран или дестинаций, объединённых общими чертами» [3]. В качестве примера могут выступать страны Латинской Америки. Кроме того, Морозов и Войт предлагают рассматривать в качестве целой дестинации и отдельный отель, поясняя, что для многих россиян главной целью поездки в такие страны как Турция и Египет является пребывание в отеле и пляжный отдых. И, наконец, третий тип дестинации совпадает с предыдущей классификацией. К ней были отнесены «искусственно сооружённые объекты», представленные, например, тематическими парками (Диснейленд, «Волшебный мир Гарри Поттера», «Мир Феррари» и другие).

Подводя итог, следует отметить, что при всем различии имеющихся дефиниций, все исследователи сходятся во мнении, что наличие достопримечательностей является одним из ключевых факторов формирования туристической дестинации: «Without tourist attractions there would be no tourism Gunn [12]. Without tourism there would be no tourist attractions» Lew [13]. («Без достопримечательностей не было бы туризма. Без туризма не было бы достопримечательностей»). Более того, понятие «туристическая дестинация» продолжает использоваться и как синоним понятия «туристическая достопримечательность» в тех случаях, когда речь идет о более-менее пространственно ограниченных объектах.

Если понятие «туристической дестинации» принадлежит собственно сфере экономики и туризма, то понятие «образа туристической дестинации» носит междисциплинарный характер и находится в области гуманитарных исследований. Это понятие определяют как «сумму убеждений, идей и впечатлений, которые человек имеет относительно какой-либо дестинации» Crompton [14] («sum of beliefs, ideas, and impressions that a person has of a destination»); как набор отдельных черт и общее впечатление, которое объект производит на сознание людей Echtner, Ritchie [15]; как совокупность впечатлений, убеждений, идей, ожиданий и чувств относительно какого-то места, которые накапливаются со временем Kim, Richardson [16]. Все эти определения говорят о том, что образ туристической дестинации не сводится к материальным, «физическим» параметрам, он формируется в когнитивной системе человека и на него можно влиять через тексты. Сочетание в образе дестинации материального и «психологического» компонентов Echtner, Ritchie [15] – общее место в современных исследованиях этой проблематики.

Исследования в области создания образов туристических дестинаций направлены в основном на поиск понимания того, как эти образы влияют на процесс принятия решений туристами, на их поведение по отношению к дестинации, на уровень их удовлетворенности, в целом на когнитивные процессы реципиентов Dichter [17] Echtner, Ritchie [15] Gartner [18] Jenkins [19] Sirakaya, Sonmez, Choi [20]. Среди основных проблем, интересующих исследователей, – соотношение отдельных, конкретных черт (деталей) дестинации и «холистического» восприятия, общего впечатления, «ауры», а также соотношение воздействия дестинации на индивидуального туриста со всеми особенностями его личности и на общую массу потенциальных посетителей. Таким образом, «образ туристической дестинации» органически входит в антропоцентрическую парадигму в гуманитарных науках.

С другой стороны, образы туристических дестинаций – это часть высококонкурентной на сегодняшний день сферы – туризма. Поэтому перед исследователями этих образов ставится вполне прагматическая задача – выявить смыслы и средства их вербализации и визуализации, которые сделают образ той или иной дестинации позитивным, т.е. конкурентоспособным.

Мы сделали попытку решить эти задачи посредством основанного на теории коммуникативной грамматики Золотова, Онипенко, Сидорова [21] лингвистического анализа текстов русскоязычных путеводителей по Китаю. См., например, [https://e.mail.ru/attachment/15579073340374500589/0;?x-email=chenleimi%40mail.ru] [http://mirs.ropryal.ru/mirs-2018-4/].

Проведенное нами исследование обнаружило различие между понятиями «туристической дестинации» и «туристической достопримечательности», а именно помогло выявить то, что превращает в глазах теоретиков и практиков туризма «достопримечательность» в «дестинацию». Были выделены два фактора этой трансформации. Первый: когда «достопримечательность» перестает быть просто объектом, о котором в тексте **информируют**, а становится местом, в которое **направляют** (более или менее эксплицитным способом), она превращается в «дестинацию». Второй: когда в создании образа «достопримечательности» включается информация не только о её внешнем виде, истории, культурной ценности, а об инфраструктуре и способах «использования», то она превращается в «дестинацию». Например, если про даосский храм Байюн [22] сообщается: *В структуре храма выделяют четыре основные части. Это средняя, восточная, задняя части и задний двор. Здание внутри оформлено великолепно и вместе с тем компактно*, то в данном случае он описывается как достопримечательность. Но включение в текст указания *У подножия храма есть небольшая парковка* превращает его в дестинацию.

Проиллюстрируем это на более простом примере – описании пекинского парка Бэйхай из электронного путеводителя:

Парк Бэйхай, расположенный в 500 метрах к северо-западу от северного выхода из Запретного города, существует с X века. Во времена династий Ляо, Цзинь, Юань, Мин и Цин это был императорский сад.

Больше половины из 69 га территории парка занимает одноименное озеро Бэйхай (Северное море). На его поверхности в обилии встречается лотос. Южнее – озера Чжунхай (Среднее море) и Наньхай (Южное море). В центре озера Бэйхай – Нефритовый остров Цюндао, это холм, над которым возвышается Белая пагода XVII века высотой 35 м. На южной стороне холма находится буддийский храм Вечного спокойствия Юаньсы и три его павильона: «Всеобщего Покоя», «Истинного Пробуждения» и «Колеса Закона».

Продолжить размышления о бренности мира можно в Павильоне Успокоения Сознания. В нем любила пить чай императрица Цыси, а последний император Пу И [22] писал мемуары после отречения.

На северном берегу озера, куда можно доплыть на пароме, привлекают внимание Беседки пяти драконов и двусторонняя мозаичная Стена девяти драконов, играющих в облаках.

Бэйхай является любимым местом отдыха горожан, **приходить сюда лучше в будние дни. После прогулки можно пообедать в известном ресторане «Fang-shan», открытом на территории парка в 1926 г. бывшими придворными поварами династии Цин. Здесь можно попробовать традиционную еду, которую когда-то подавали императорам.** <https://travel.rambler.ru>

В этом тексте парк Бэйхай и его части описываются и как достопримечательности (внешний вид, количественные данные, исторические сведения), и как **дестинация** (во фрагментах, выделенных жирным шрифтом, указывается, как найти этот парк, чем в нем можно заняться и когда его посетить). Однако есть и фрагменты амбивалентные: *На его поверхности в обилии встречается лотос; привлекают внимание Беседки пяти драконов и двусторонняя мозаичная Стена*

на девяти драконов, играющих в облаках; Бэйхай является любимым местом отдыха горожан; указание на то, что ресторан был открыт бывшими придворными поварами династии Цин и в нем можно попробовать традиционную еду, которую когда-то подавали императорам. С одной стороны, это описания достопримечательности, с другой – в них указываются именно те признаки, которые могут побудить туриста направиться в парк Бэйхай и его отдельные части, т. е. сделать их своей дестинацией. Таким образом, понятия «достопримечательности» и «дестинации» оказываются неразрывны: автор путеводителя волен превратить в «дестинацию» любую «достопримечательность», а любую «дестинацию» сделать «достопримечательностью».

Кроме того, наше исследование подтвердило известное методологическое положение о том, что инструмент изучения объекта будет эффективен только тогда, когда он соответствует сути объекта. Поскольку и само понятие «туристической дестинации» и устройство и функционирование современного жанра путеводителя являются частью антропоцентрической парадигмы туристического дискурса, продуктивной методикой их исследования стала коммуникативно-функциональная грамматика, основанная на принципе антропоцентричности. Нам удалось установить, что выбор и композиция языковых средств, создающих образ туристической дестинации в тексте путеводителя, зависят как от объективных факторов (характер референта), так и от интенции автора и его отношений с читателем; что категории времени и пространства в описаниях достопримечательностей организуются в расчете на позицию наблюдателя и мыслящего субъекта, а конкретные языковые средства, лексические и грамматические, служат субъективному конструированию достопримечательности с учетом категорий «свое – чужое», «общечеловеческое – национальное». Таким образом, лингвистическое исследование подтверждает закономерность направления, в котором идет в последнее время изучение образа туристической дестинации в других науках, – в сторону изучения субъективного компонента этого образа, его включения в антропоцентрическую парадигму современных наук.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. 2-е изд. Москва: Языки русской культуры, 1999.
2. Боголюбов В., Орловская В.П. *Экономика туризма*. 3-е изд. Москва: Академия, 2005, 192 с., 4.1. Туристская дестинация.
3. Зорин И.В. Туристская дестинация. *Роль туризма в модернизации экономики российских регионов*: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 8 – 10 июня 2010 г., Петрозаводск – Кондопога. Под общей ред. А.И. Шишкина, Т.А. Кодоловой. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010: 71 – 75.
4. Морозов М.А., Войт М.Н., Теоретико-экономическое содержание понятия «туристская дестинация». *Вестник*. 2013; 26: 189 – 191.
5. Машкович О.А. Региональное и отраслевое развитие. *Известия ИГЭА*. 2007; 6 (56): 91.
6. Сидорова М.Ю. К проблеме определения художественного текста: усложнения постгугенберговской эпохи. *Текст. Структура и семантика*. Доклады X Юбилейной международной конференции. Москва, 2005; Т. 1: 132 – 143.
7. Щепакин М.Б. Туристская дестинация: характерные черты и этапы развития. *Научный журнал КубГАУ*. 2014; 97 (03): 5.
8. Baloglu S., McCleary K.W. A model of destination image formation. *Annals of Tourism Research*. 1999; 26 (4): 868 – 897.
9. Dichter E. What's in an image? *The Journal of Consumer Marketing*. 1985; 2 (1): 75 – 81.
10. Echtner C., Ritchie B. The Measurement of Destination Image: An Empirical Assessment. *Journal of Travel Research*. 1993; 32 (4): 3 – 14.
11. Gartner W.C. Image Formation Process. In *Recent Advances in Tourism Marketing Research*, edited by D.R. Fesenmaier, J.T. O'Leary, and M. Uysal. New York: Haworth, 1993: 191 – 215.
12. Gartner W.C., Hunt J.D. An analysis of state image changes over a (twelve-year period 1971-1983). *Journal of Travel Research*. 16 (2), Fall, 1987: 15 – 19.
13. Gunn C.A. *Vacationscape. Designing tourist regions*. 2nd ed. Van Nostrand Reinhold Company, New York, 1988: 208.
14. Leiper N. Tourist attraction systems. *Annals of Tourism Research*. 1990; Vol. 17, № 3: 367 – 384.
15. Lew A.A. Place Representation in Tourist Guidebooks: An Example from Singapore. *Singapore Journal of Tropical Geography* 12, 1991: 124 – 137.
16. Jenkins O.H. Understanding and measuring tourists destination images. *International Journal of Tourism Research*. 1999; 1: 1 – 15.
17. Thompson J.B. *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge, 1984.
18. Wang H.C. *China's culture and geography*. Hua Zhong Shifan Daxue publication. 1992.

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. 2-e izd. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
2. Bogolyubov V., Orlovskaya V.P. *Ekonomika turizma*. 3-e izd. Moskva: Akademiya, 2005, 192 s., 4.1. Turistskaya destinaciya.
3. Zorin I.V. Turistskaya destinaciya. *Rol' turizma v modernizacii 'ekonomiki Rossijskih regionov*: sbornik nauchnyh statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii 8 – 10 iyunya 2010 g., Petrozavodsk – Kondopoga. Pod obshej red. A.I. Shishkina, T.A. Kodolovoj. Petrozavodsk: Karel'skij nauchnyj centr RAN, 2010: 71 – 75.
4. Morozov M.A., Vojt M.N., Teoretiko-ekonomicheskoe soderzhanie ponyatiya «turistskaya destinaciya». *Vestnik*. 2013; 26: 189 – 191.
5. Mashkovich O.A. Regional'noe i otraslevoe razvitie. *Izvestiya IG EA*. 2007; 6 (56): 91.
6. Sidorova M.Yu. K probleme opredeleniya hudozhestvennogo teksta: uslozhneniya postgutenbergovskoj 'epohi. *Tekst. Struktura i semantika*. Doklady H Yubilejnoy mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2005; T. 1: 132 – 143.
7. Schepakin M.B. Turistskaya destinaciya: harakternye cherty i 'etapy razvitiya. *Nauchnyj zhurnal KubGAU*. 2014; 97 (03): 5.
8. Baloglu S., McCleary K.W. A model of destination image formation. *Annals of Tourism Research*. 1999; 26 (4): 868 – 897.
9. Dichter E. What's in an image? *The Journal of Consumer Marketing*. 1985; 2 (1): 75 – 81.
10. Echtner C., Ritchie B. The Measurement of Destination Image: An Empirical Assessment. *Journal of Travel Research*. 1993; 32 (4): 3 – 14.
11. Gartner W.C. Image Formation Process. In *Recent Advances in Tourism Marketing Research*, edited by D.R. Fesenmaier, J.T. O'Leary, and M. Uysal. New York: Haworth, 1993: 191 – 215.
12. Gartner W.C., Hunt J.D. An analysis of state image changes over a (twelve-year period 1971-1983). *Journal of Travel Research*. 16 (2), Fall, 1987: 15 – 19.
13. Gunn C.A. *Vacationscape. Designing tourist regions*. 2nd ed. Van Nostrand Reinhold Company, New York, 1988: 208.
14. Leiper N. Tourist attraction systems. *Annals of Tourism Research*. 1990; Vol. 17, № 3: 367 – 384.
15. Lew A.A. Place Representation in Tourist Guidebooks: An Example from Singapore. *Singapore Journal of Tropical Geography* 12, 1991: 124 – 137.
16. Jenkins O.H. Understanding and measuring tourists destination images. *International Journal of Tourism Research*. 1999; 1: 1 – 15.
17. Thompson J.B. *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge, 1984.
18. Wang H.C. *China's culture and geography*. Hua Zhong Shifan Daxue publication. 1992.

Статья поступила в редакцию 23.05.19

УДК 821.161.1

Efendieva A.Kh., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kaf_rus_lit@mail.ru**Shirvanova E.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: almirash18@gmail.com

MYTHOPOETIC SPACE IN A.S. PUSHKIN'S POEM "THE BRONZE HORSEMAN". The article studies the poem by A. S. Pushkin "The Bronze Horseman" in the mythopoetic context. The poem opens the Petersburg text of Russian literature, which is unthinkable without the mythology and symbolism of the Northern capital of Russia. The objective of the study is to determine the mythopoetic nature of the Bronze Horseman, namely, the details that organize the symbolic space of the poem. This goal defines the key task of the scientific work: the analysis of the artistic features of the Petersburg Story of A.S. Pushkin, who lay the symbolic basis of the "Petersburg text" of Russian literature. The article analyzes duality of the space of St. Petersburg: its real and metaphysical components. The author comes to a conclusion that the Bronze Horseman Petersburg is presented as an object and subject of the narration. A.S. Pushkin goes beyond the limits of the Petersburg Story and unfolds before us the mythological picture of the Petersburg world, a metaphysical space built on the basis of mythological codes. The text of the poem contains antiquities and Christian allusions, which, in aggregate, organizes a new St. Petersburg myth. The practical significance of the work lies in the fact that the results Studies can be used in school and university courses on the history of Russian literature of the XIX century and seminars on the works of A.S. Pushkin.

Key words: Petersburg, Petersburg text, myth, space, Peter I, "The Bronze Horseman", poem.

А.Х. Эфендиева, магистрант 2 года обучения, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kaf_rus_lit@mail.ru**Э.Н. Ширванова**, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: almirash18@gmail.com

МИФОПОЭТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОЭМЫ А.С.ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»

Статья посвящена исследованию поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник» в мифопоэтическом контексте. Поэма открывает Петербургский текст русской литературы, который немислим без мифологии и символики Северной столицы России. Цель исследования – определение мифопоэтической природы «Медного всадника», а именно деталей, организующих символическое пространство поэмы. Данная цель определяет ключевую задачу научной работы: анализ художественных особенностей «Петербургской повести» А.С. Пушкина, которые закладывают символическую основу «Петербургского текста» русской литературы. В статье анализируется двойственность пространства Петербурга: её реальная и метафизическая составляющие. Автор приходит к выводу о том, что Петербург «Медного всадника» представлен как объект и субъект повествования. А.С. Пушкин выходит за пределы «Петербургской повести» и разворачивает перед нами мифологическую картину петербургского мира, метафизическое пространство, построенное на основе мифологических кодов. Текст поэмы содержит в себе античные и христианские аллюзии, что в совокупности организует новый петербургский миф. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в школьных и вузовских курсах по истории русской литературы XIX века и семинарах по творчеству А.С. Пушкина.

Ключевые слова: Петербург, Петербургский текст, миф; пространство, Петр I, «Медный всадник», поэма.

Современная наука уделяет большое внимание анализу сквозных процессов, которые охватывают разные периоды русской литературы, что дает возможность проследить динамику её развития. Один из таких процессов – это исследование «городских текстов» в русской литературе.

Городской текст понимается в двух значениях. Во-первых, как культурное пространство города. В науке принято говорить о тексте города или о городе как тексте. Здесь важна вся совокупность явлений, составляющих образ города. Во-вторых, городской текст подразумевает систему интегрированных литературных произведений, объединенных темой определенного локуса, то есть города.

Поэма А.С. Пушкина «Медный Всадник» играет одну из ключевых ролей в истории русской литературы. Произведение является отправной точкой становления феномена городского текста, который является важной частью процесса изучения всей человеческой культуры как единого целого.

Написанный второй болдинской осенью 1833 года, «Медный всадник» открывает «Петербургский текст» русской литературы. А.С. Пушкин в качестве подзаголовка к поэме отметил что это – «Петербургская повесть», обозначив тем самым её пространственное и символическое ядро – образ Северной столицы России.

Актуальность выбранной в качестве исследования проблемы определяется тем, что «Медный всадник» задает определенный импульс и закладывает в себе все те темы, которые будут развиваться Гоголем, Достоевским и всем XX веком русской литературы. Петербург станет центром художественных воплощений.

В исследовании «Медного всадника» как «Петербургской повести», с нашей точки зрения, важен мифопоэтический аспект, потому что метасюжет Петербургского текста ученые определяют как «реализацию религиозного проекта «преображения» человека, России, мира, Космоса, заложенного уже в самом пространстве этого «фантазмагоричного» и «призматичного» города» [1, с. 3].

Образ Петербурга и само понятие «Петербургский текст» исследовали такие литературоведы, как Ю.М. Лотман, В.В. Абашев, А.П. Люсый, Н.Е. Меднис, Т.М. Николаева, Н.В. Осипова, В.В. Юште, Н.П. Анциферов, В.М. Маркович, М.В. Рождественская, М.Ф. Амусин.

Не оформленный в литературоведении в качестве термина, феномен Петербургского текста был отдаленно подмечен А.А. Блоком. В своей статье «Судьба Аполлона Григорьева» поэт рассуждал о связи между образами Петербурга в творчестве русских писателей: «Очевидно, Петербург «Медного всадника» и «Пиковой дамы», «Шинели» и «Носа», «Двойника» и «Преступления и наказания» всё тот же, который внушил вышеупомянутые заметки некоему зевাকে и сумбурный роман с отпечатком гениальности – Андрею Белому [2]. Это свиде-

тельствует о том, что уже А.А. Блок увидел в соотнесенных с Петербургом произведениях русской литературы цельность, задаваемую самим городом.

Петербургский текст обладает совокупностью кодов, позволяющих отнести многие произведения не только художественной литературы, но и других искусств, главным образом, скульптурные, архитектурные памятники и ансамбли города. К этим кодам следует отнести рациональность, как замысла, так и создания Петербурга. С другой стороны ощущение его фантастичности, лабиринтности, гибельности.

Ю.М. Лотман, разрабатывая проблему Петербургского текста, отмечал такое явление, как «Петербургская картина мира». В качестве источника петербургской культуры ученый видел петербургскую литературу XIX века, которая выросла из городской мифологии и фольклора. Основу этой мифологии составляли байки, анекдоты, народные слухи, страшные рассказы, которые возникали под впечатлением грозных природных условий городской местности. По этой причине при изучении культуры Петербурга следует обратить внимание на две темы. Первая – это город как географическое пространство: природа, архитектура, культурный ландшафт. Вторая – город как имя, то есть его символическое пространство.

«Медный всадник» – многомерное произведение, которое можно понять, учитывая его мифопоэтическую природу.

В качестве источника мифотворчества можно рассматривать семиотику Петербурга. Северная столица представляет собой реализацию рационалистичной утопии. Лишенный истории своего становления, Петербург создает повествование о себе: «Миф восполнял семиотическую пустоту, и ситуация искусственного города оказывалась исключительно мифогенной» [3, с. 9].

Благодаря А.С. Пушкину, Н.В. Гоголю, Ф.М. Достоевскому мифология Петербурга стала фактом национальной культуры. За пределами мифа писатели, изображавшие Петербург осознавали *искусственность* (или как говорил Ф.М. Достоевский «умышленность») города. Став объектом изображения, Петербург трансформировался в культурный и духовный центр, тем самым отобрав у Москвы её исконное первенство.

Пространство – важнейший элемент мифопоэтической картины Петербурга в «Медном всаднике». Мифопоэтическое пространство не является абстрактным, пустым: оно конструируется деталями, которые его заполняют – это сакральные («священные») места, представляющие собой ценность для его обитателей. Для Северной столицы и поэмы А. С. Пушкина таким «местом» является статуя всадника на бронзовом коне.

«Миф является не чем-то давным-давно пройденным в развитии человечества, а постоянно присутствующей реальностью...» – отмечает в своей статье

«Пространство-время мифопоэтики индивидуального и общественного» исследователь П.Н. Савин [4, с. 63].

Г.Н. Самойлова отмечает, что поэма А.С. Пушкина «сконцентрировала в себе энергию многих петербургских историй» [5, с. 148]. Эта точка зрения представляется справедливой, так как само авторское обозначение «повесть» ориентирует читателя на историю, когда-то произошедшую в столице империи. Однако следует отметить, что «повесть» Пушкина выходит за грани реальных событий и перетекает в поэме мифопоэтический план – историю «четвертого Рима», города, воздвигнутого вопреки всем существующим обстоятельствам.

Петербург «Медного всадника» – не только и не столько реальное географическое, сколько метафизическое пространство, построенное на основе мифологических кодов. Текст поэмы содержит в себе античные и христианские аллюзии, что в совокупности организует новый петербургский миф.

В мифопоэтическом аспекте интерес для исследования представляет раскрытие образа Петербурга в поэме. Написанное в духе одического начала вступление отражает в себе космогоническую модель града Петрова и содержит демиургический мотив:

Прошло сто лет, и юный град,
Полнощных стран краса и диво,
Из тьмы лесов, из топи блат
Вознесся пышно, горделиво [6, с. 173].

«Тьма лесов» и «топи блат» подразумевают состояние хаоса, противопоставленное гармонии космоса. Пушкин создает параллель между прежним местом и новым творением Петра. Все, что связано с прошлым, получает отрицательную коннотацию, и напротив, все, что возникло на «берегу пустынных волн», возводится в ореол сакрального.

Петр представлен в роли полубога. Он демиург, воплощающий в жизнь грандиозный замысел наперекор природным стихиям: города на болотах обычно не создавались. Это воспринималось как дурной знак. И здесь очень важно подчеркнуть, каким Петербург представлен с точки зрения его создателя: город задуман как дом. В тексте «Медного всадника» это выражено такими деталями, как окно, пир, гости, и сосед:

И думал он:
Отсель грозить мы будем шведу,
Здесь будет город заложен
На зло надменному соседу.
Природой здесь нам суждено
В Европу прорубить окно,
Ногою твердой стать при море.
Сюда по новым им волнам
Все флаги в гости будут к нам,
И запируем на просторе [6, с. 173].

При прочтении данного фрагмента возникают аллюзии с евангельским текстом о доме с твердым основанием: и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и устремились на дом тот, и он не упал, потому что основан был на камне [7].

В имени Санкт-Петербурга заложены две семантики – с одной стороны непосредственное значение «Город святого Петра», с другой – Петербург (без приставки «Санкт»), то есть город Петра. Творение императора мощно. Оно несет в себе сакральность и залог существования империи: Петр, его град, его Россия – триада государственности, которая воплощается в фигуре Медного всадника:

Красуйся, град Петров, и стой
Неколебимо как Россия,
Да умирится же с тобой
И побежденная стихия [6, с. 174].

Северная столица, в отличие от других столиц, строилась недалеко от государственной границы. Это считалось нелогичным, так как центр государства должен быть сосредоточением всех самых необходимых ресурсов. Петербург находился в небезопасном месте. Такое геополитическое положение наталкивало на мысль об опасности, что породило ряд эсхатологических мифов, которые предсказывали гибель города. В контексте этой мифологии смысл существования Петербурга виделся в противостоянии культуры и природы. Расположение на границе воспринималось, как воля Петра основать новый мир с новыми традициями.

Петербург в «Медном всаднике» представляет собой город-миф. Дерзкий вызов императора, который назвал свое творение в честь святого Петра, первого епископа Римской империи, ассоциировался у народа с «Четвертым Римом», обречённой пасть жертвой божьей кары. Этот факт объясняет, почему в основе петербургского мифа лежит представление о неизбежном возмездии. Мотив гибели, как было отмечено выше, связан и с евангельской притчей о доме на песке и доме на твердом основании. Дом на песке падет. Дом на камне будет стоять вечно.

Царь Петр строил Россию так, как будто бы до него не было никакой истории. Император выводит старый уклад жизни, религию и традиции за ограду своего нового государства, тем самым совершая новый поворот в истории. Эти факторы определили появление легенд и преданий, посвященных возникновению и гибели города. Все они отражают образ города в сознании людей. Мифология Петербурга, таким образом, непосредственно связана с его историей и той ролью, которую он играл в жизни государства.

История возникновения Петербургского мифа берет свое начало в 1722 году. Это связано с появлением слухов о мрачных знаменьях, произошедших в Троицком соборе столицы. Пророчества о гибели Петербурга носили идейный характер. Они были связаны с тенденциями клерикализма и почитанием Москвы как третьего Рима: два Рима падут, третий стоит, а четвертому не быть.

Космогонический и эсхатологический мифы не просто появились в одно и то же время, но и ориентировались друг на друга. Каждый из них является анти-мифом, что можно охарактеризовать как явление обратной зеркальности.

Петербургская реальность «Медного всадника» заключает в себе двойственность. С одной стороны, это детализация городского пространства, а с другой, его призрачность.

Двоящаяся реальность в поэме «Медный всадник» проявляется в идейном и композиционном противопоставлении двух героев поэмы: Петра I и Евгения. Конфликт смертного Евгения с обожествленным Петром можно рассматривать в символическом и мифологическом аспектах. Это не только лежащее на поверхности столкновение человека и государства, но и борьба стихии и рационального, хаоса и гармонии, бунт сына против отца. Столкновение героев, описанное в кульминации поэмы, брошенная фраза: «Ужо тебе» контрастирует с одическим вступлением «Люблю тебя». Пушкин, на наш взгляд, обращается не только к теме наводнения. Поэт и здесь выходит за границы повествования о реальных событиях. Новая имперская столица чревата новыми страшными бунтами, бессмысленными и беспощадными.

Город в поэме «Медный всадник» живет своей удивительной жизнью, заданной двумя составляющими: это место, в котором страшно, холодно, темно, туманно. И вместе с тем, это город красоты, гармонии, радости. Существует реальный Петербург с его улицами, площадями и каналами и метафизический Петербург: в «Медном всаднике» город владеет необъятной силой, он превращается в полноправного участника событий. Петербург в поэме выступает одновременно как объект и субъект повествования: город обретает признак живого. А живое обретает признак каменного. Достаточно вспомнить фрагмент, описывающий катастрофу:

С подъятой лапой, как живые,
Стоят два льва сторожевые,
На звере мраморном верхом,
Без шляпы, руки сжав крестом,
Сидел недвижный, страшно бледный
Евгений [6, с. 178].

Эпитеты «недвижный» и «бледный» указывают на безжизненность героя, и, напротив, описание львов подчеркивает их грозность и силу, что символизирует непобедимость государства. Сцена противостояния Евгения и Петра определяет конфликт человека и государства, живого и неживого.

В континууме «Медного всадника» культурное смешано с природным и хаотичным: с одной стороны блистательный Петербург, новый Вавилон, образец совершенства архитектурной мысли, символ победы (достаточно вспомнить прижато Петром змия). С другой стороны – угроза побежденной императором стихии. Бытие героя протекает на грани яви и сна, жизни и смерти. Описание катастрофы и последующая судьба Евгения представляет собой аллюзию на миф об Орфее, потерявшем свою Эвридику, и отправившимся за ней в царство мертвых. Протестуя против сложившегося мироустройства, против судьбы, пытаясь перейти грань дозволенного, герой (как и Орфей) обречен на гибель. Безумие Евгения – это апогей хаоса в поэме.

Ещё одним знаковым образом, конструирующим мифопоэтическое пространство поэмы, является река Нева. Изображение наводнения в поэме «Медный всадник» выходит далеко за рамки документального повествования.

Именно река является символом возмездия и природной стихии, грозящей Петербургу уничтожением. Вбунтовавшаяся Нева отождествляется с разбойником, вторжение которого нарушает существующий миропорядок:

Погода пуще свирепела,
Нева вздувалась и ревела,
Котлом хлопоча и клубясь,
И вдруг, как зверь остервенясь,
На город кинулась [6, с. 177].

Это событие символично: оно происходит за год до восстания декабристов. Мы наблюдаем за тем, как наводнение разрушает. Нева выходит из берегов. И здесь опять прослеживается аллюзия на притчу о доме, построенном на песке.

Евгений посреди державы, вокруг него вода и больше ничего. Он озабочен не своей судьбой, а судьбой Параша. Он впускает в свою душу это разрушение. Идея Пушкина состоит в том, что строитель чудотворный в своей сакральности остаётся непобедим. Бунт рождается безумием и не несёт в себе жизни (ни былинки не возшло на пустынный остров).

А.С. Пушкин показывает нам, что Петербург метафизически фундаментален. Город представляет собой сущность самой культуры как бытия на грани вечности.

Мифопоэтическая картина Петербурга в «Медном всаднике» определяет трагедийное начало поэмы, включающее в себя символы жизни и смерти, и подчеркивающее символическое значение образа и судьбы Петербурга. Однако финал поэмы предполагает сосуществование наравне с трагедийной составляющей возможность преодоления гибели и духовного обновления жизни: хаос уступает место порядку.

Библиографический список

1. Шарапенкова Н.Г. Мифопоэтическое пространство романа «Петербург» Андрея Белого. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 2012; 2: 7 – 15.
2. Блок А. Судьба Аполлона Григорьева. *Сайт «Литература и жизнь»*. Available at: http://dugward.ru/library/grigorjev/blok_sudba_ap_grigoryeva.html
3. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города. *Лотман Ю.М. Избранные статьи*: в 3 т. Таллин: Александра. 1992; Т. 2: 480.
4. Савин П.Н. Пространство-время мифопоэтики индивидуального и общественного. *Сибирский психологический журнал*. Томский государственный университет. 2000; 12: 63 – 66.
5. Самойлова Г.Н. Мифологические истоки «Медного всадника» А.С. Пушкина. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2013; 4-2: 147 – 150.
6. Пушкин А.С. *Сочинения в 3-х т.* Москва: Художественная литература. 1986; Т. 2.
7. *Толкование священного писания*. Available at: <http://bible.optina.ru/new:mf:07:25>

References

1. Sharapenkova N.G. Mifopo`eticheskoe prostranstvo romana «Peterburg» Andrey Belogo. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*, 2012; 2: 7 – 15.
2. Blok A. Sud'ba Apollona Grigor'eva. *Sajt «Literatura i zhizn'»*. Available at: http://dugward.ru/library/grigorjev/blok_sudba_ap_grigoryeva.html
3. Lotman Yu.M. Simvolika Peterburga i problemy semiotiki goroda. *Lotman Yu.M. Izbrannye stat'i*: v 3 t. Tallin: Aleksandra. 1992; T. 2: 480.
4. Savin P.N. Prostranstvo-vremya mifopo`etiki individual'nogo i obshchestvennogo. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal*. Tomskij gosudarstvennyj universitet. 2000; 12: 63 – 66.
5. Samojlova G.N. Mifologicheskie istoki «Mednogo vsadnika» A.S. Pushkina. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2013; 4-2: 147 – 150.
6. Pushkin A.S. *Sochineniya v 3-h t.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura. 1986; T. 2.
7. *Tolkovanie svyaschennogo pisanija*. Available at: <http://bible.optina.ru/new:mf:07:25>

Статья поступила в редакцию 24.04.19

УДК 81'36

Zhukova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: Natasha97374@yandex.ru

FORMING FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The article is dedicated to a problem of how to develop grammatical competence in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. The author identifies causes of grammatical errors in the speech of students, emphasizes the important role of grammar in learning a foreign language. Linguistic literacy of speech is directly related to grammatical competence. In the article the concept of grammatical competence is interpreted from different points of view, its components are highlighted. The author reveals the main stages of the formation of foreign grammatical competence of students. Considerable attention is paid to a system of grammar exercises. The author gives detailed recommendations based on her textbook on English grammar to teachers on successful development of this competence.

Key words: teaching foreign language at non-linguistic university, grammatical competence, grammatical phenomenon, stages of formation of grammatical competence, grammar textbooks.

Н.А. Жукова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: Natasha97374@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Статья посвящена проблеме формирования грамматической компетенции при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку. Автор выявляет причины грамматических ошибок в речи студентов, подчеркивает важную роль грамматики в изучении иностранного языка. Лингвистическая грамотность речи напрямую связана с грамматической компетенцией. В статье понятие «грамматическая компетенция» трактуется с разных точек зрения, выделяется её компонентный состав. Автор раскрывает основные этапы формирования иноязычной грамматической компетенции студентов. В данной статье значительное внимание уделяется системе грамматических упражнений. Автор даёт конкретные рекомендации по успешному формированию данной компетенции на основе разработанного им практикума по грамматике английского языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в неязыковом вузе, грамматическая компетенция, грамматическое явление, этапы формирования грамматической компетенции, практикум по грамматике.

В условиях возрастающей интеграции мирового сообщества, расширения мобильности и интенсивного развития, которое в настоящее время отмечается во всех сферах деятельности, возникает острая необходимость в специалистах, владеющих иностранным языком. Иностранный язык для выпускников вузов становится не просто учебной дисциплиной, а средством общения в их будущей профессиональной деятельности.

Целью обучения иностранному языку в вузе в соответствии с современными требованиями следует считать формирование и дальнейшее совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Это явление сложное, многокомпонентное. Грамматическая компетенция является важной составляющей коммуникативной компетенции, так как грамотно построенная, безупречная речь человека – его визитная карточка, показатель образованности.

Круг грамматических явлений, которые студент неязыкового вуза должен не только распознавать, но и использовать в речи, достаточно широк. Предполагается практически свободное владение устной и письменной речью, специфика которой определяется последующей профессиональной деятельностью.

Наблюдения за учебным процессом в неязыковом вузе свидетельствуют о том, что студенты часто допускают нарушения элементарных грамматических форм. Они испытывают затруднения при ситуативном использовании грамматических явлений, не обладают достаточными навыками корректного употребления форм грамматических явлений. Многие студенты научились использовать в речи только очень простые грамматические структуры, затрудняясь использовать различные связующие элементы языка, делающие высказывание логически построенным. Наблюдается также однообразие грамматических средств, что в языковом отношении проявляется в наличии в речи студентов русицизмов, редки проявления эмоциональной выразительности

речи, реализуемых с помощью эмоционально окрашенных грамматических конструкций.

По мнению многих студентов, как показывает анкетирование, грамматика является очень сложным аспектом языка, вызывает у большинства студентов ожидание скучного времяпрепровождения, она отпугивает и создает впечатление недостижимости.

Причины изложенных выше трудностей объясняются недостаточной научной разработанностью проблемы обучения иноязычной грамматике применительно к неязыковому вузу, отсутствием специальной программы по обучению практической грамматике иностранного языка, учебников и учебных пособий, основанных на современных достижениях методики преподавания иностранных языков.

Проблема обучения грамматическому аспекту иностранного языка традиционно является одной из приоритетных задач в теории обучения иностранным языкам (И.П. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Б.А. Лапидус, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов и др.). Однако, анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что о проблемах, связанных с формированием грамматической компетенции, речь идёт сравнительно недавно, рассмотренные работы датируются последним десятилетием (Л.И. Карпова, Е.А. Рублева, Р.П. Мильруд, М.В. Лебедева, И.В. Чернецкая, Л.К. Бободжанова и др.).

Несмотря на то, что учёные рассматривают данную проблему с разных точек зрения, можно выделить определённые общие положения, которые объединяют многих методистов и позволяют нам определиться с трактовкой понятия «грамматическая компетенция» и её компонентным составом.

Классически грамматическая компетенция представлена в документах Совета Европы. Она входит в состав лингвистической компетенции, которая в свою

очередь является составной частью коммуникативной компетенции. Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. Она включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка [1].

Л.И. Карпова конкретизировала понятие грамматическая компетенция с учетом специфики неязыкового вуза. В ее работе грамматическая компетенция представлена как «способность использовать грамматические средства языка»; она рассматривается как совокупность принципов, управляющих соединением лексических элементов в значимые фразы и предложения [2].

С позиций коммуникативного подхода грамматическую компетенцию рассматривает С.В. Мерзляков. Он понимает под грамматической компетенцией «способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения» [3].

Для более точного определения грамматическую компетенцию необходимо рассмотреть и с позиций социокультурного подхода. В данном случае формирование грамматической компетенции раскрывается сквозь призму культуры носителей языка. Под грамматической компетенцией Л.К. Бобджанова понимает «совокупность грамматических знаний, навыков и умений, способствующих их дальнейшей реализации в речи с целью коммуникации, а также знаний, умений и навыков, способствующих усвоению социально-культурных норм и национально-культурной специфики речевого поведения представителей англоязычной культуры в жизненно важных ситуациях» [4].

Наиболее полное определение грамматической компетенции, на наш взгляд, представлено Н.А. Кафтайловой. Она постаралась рассмотреть грамматическую компетенцию с позиций разных подходов. Грамматическую компетенцию можно определить как способность индивида понимать и формулировать в ходе межкультурной коммуникации смысл высказывания на основе осуществления когнитивной деятельности по выявлению специфики грамматических форм выражения национально-культурных концептов, присущих иной и родной картинам мира [5, с. 112].

В ходе исследования данной проблемы был проведен обзор учебных пособий по английскому языку для неязыковых вузов. Были сделаны следующие выводы:

- 1) доля грамматического материала в большинстве учебных пособий по английскому языку для неязыковых вузов невелика, приблизительно до 10%, мало связана с лексическим материалом;
- 2) в некоторых пособиях отсутствуют грамматические справочники, где можно уточнить употребление и образование грамматических явлений; грамматические правила не всегда четко раскрывают функции грамматического явления, что может привести к ошибкам в употреблении грамматических времен;
- 3) грамматические упражнения методично отрабатывают формы грамматического явления, но не выходят на уровень использования их в речи, не стимулируют студентов к реальному диалогу [6].

С учетом всех выявленных недостатков нами была предпринята попытка разработать практикум по грамматике английского языка «Изучаем систему английских времен и модальных глаголов» [7]. Данный практикум предназначен для студентов неязыковых факультетов и институтов педагогических вузов. Основная цель данного издания – способствовать формированию и дальнейшему совершенствованию грамматической компетенции студентов. Его преимуществом является то, что он может сочетаться с любым базовым курсом английского языка. В первой части практикума раскрываются употребление видовременных форм глагола в действительном и страдательном залогах. Эта тема, как правило, вызывает много затруднений у студентов, поскольку система времен глаголов в английском языке обладает смысловой и формальной спецификой, которая довольно сильно отличается от специфики временных форм в русском языке. Во второй части практикума рассматриваются наиболее употребительные в речи модальные глаголы, многофункциональность которых также вызывает трудности в процессе практического навыка их употребления.

При создании практикума в основу была положена модель формирования грамматической компетенции, которая включает в себя следующие этапы: 1) презентация контроль уровня сформированности грамматической компетенции, рефлексия.

Первый этап направлен на развитие знаниевого компонента грамматической компетенции, а именно на освоение грамматических правил, которые предназначены для ориентировочной основы для формирования иноязычных грамматических навыков в различных коммуникативных ситуациях.

Теоретический материал в данном практикуме представлен в таблицах, в которых кратко сформулированы основные случаи употребления времен. Внимание студентов фокусируется на функционировании изучаемого грамматического явления в типичном для него речевом контексте, раскрываются его формальные признаки и значение. Формулируя значения употребления времен, мы опирались на требование адекватности учебного правила, выдвинутое И. Раздиной. Такое правило должно не только верно отражать какую-то объективную закономерность языка, но и быть сформулировано таким образом, чтобы в нем были отражены специфические отличия одной грамматической формы от другой.

Нам представляется большой ошибкой то, что преподаватели часто хотят перейти к речевым упражнениям, не отработав грамматическое явление. Несмотря на то, что грамматические модели быстро запоминаются, они также быстро забываются, поскольку не отработаны до автоматизма, всё это ведёт к большому количеству грамматических ошибок в речи студентов при построении предложения.

Методисты выделяют условно-речевые упражнения, которые помогают отработать и форму, и функцию грамматического явления на этапе формирования грамматического навыка. В нашем практикуме такие упражнения широко представлены. Например:

1) *Say what the students did yesterday (используется подстановочная таблица). What did you do yesterday?*

2) *Disagree with the following statements.*

- It often rains in winter.
- You play the guitar very well.

3) *Ask special questions.*

- I am having a session. – Where ...?
- I am looking for something. – What...?

4) *Let's speak about your experience. Make up questions with ever and answer them.*

Упражнения предлагаются в порядке возрастания языковых трудностей и постепенного перехода от заданий репродуктивного характера к заданиям продуктивного типа. Подобные задания, построенные на использовании личного опыта, способствуют созданию разнообразных и оригинальных высказываний студентов. Это усиливает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, создает доброжелательную атмосферу на занятии. Приведем примеры речевых упражнений:

1. *Imagine that you are at the seaside (at the party, in the gym).*

Say what you see there. What are people doing there?

2. *Choose a well-known picture by a Russian or foreign artist and describe it using as many Present Continuous forms as possible.*

3. *Answer the questions and speak about your childhood.*

- Were you tall or short?
- Was your hair long or short?
- 4. *Do you think that in the future you*
- will learn a new language?
- will buy a country house?

5) *You are a headmaster of a language school. Work out an advertisement for it. The questions below will help you.*

Упражнения следует выполнять в различных режимах работы. В практикуме представлено много заданий для выполнения в парах, например:

1. *Ask your partner if she (he) will do the following things after the classes. Give answers.*

2. *Ask for a permission (на употребление модального глагола may).*

3. *Make up dialogues on the following situations.*

Наблюдения за учебным процессом показывают, что выполняя упражнения в паре или группе, студенты освобождаются от скованности, застенчивости, неуверенности в себе, что, в свою очередь, помогает студентам взаимодействовать и воспринимать иностранный язык как средство общения.

Видовременные формы и модальные глаголы эффективно отрабатываются и закрепляются через изучение рифмовок, стихов, пословиц и поговорок. Работа с этим материалом помогает студентам развивать наблюдательность, языковую и контекстуальную догадку, чувство языка. Поэтому практически после каждой темы автор предлагает студентам дать русские эквиваленты английским пословицам и поговоркам, придумать ситуации, иллюстрирующие их.

В конце многих разделов есть задания на перевод предложений с русского языка на английский. Они способствуют активизации лексико-грамматического материала. Студенты сначала выполняют эти упражнения дома письменно, затем проверяют на занятии. После этого студенты снова возвращаются к этому упражнению, пытаются перевести устно, без опоры на свои записи. Такая работа способствует выработке грамматических автоматизмов.

Контроль является обязательным этапом формирования грамматической компетенции. Он должен осуществляться постоянно, а не только в конце изучения темы. В нашем практикуме предлагаются тестовые задания, которые могут быть использованы как в качестве итогового, так и текущего контроля.

Формирование грамматической компетенции студентов будет происходить успешно, если преподаватель будет поощрять использование разнообразных грамматических структур, даже если студенты делают ошибки на первых порах. Ошибки свидетельствуют не только о пробелах в знаниях, но и о желании студентов использовать более сложные модели, приближенные к уровню носителя языка. Преподаватель должен стремиться развивать у студентов бережное отношение к языку, стимулировать самостоятельное определение и исправление ошибок.

Проанализировав предложенную структуру практикума, можно констатировать, что в распоряжении преподавателя имеются резервы для последовательной работы над формированием грамматической компетенции, для стимулирования интереса студентов к овладению иностранным языком.

Библиографический список

1. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка*. Департамент по языковой политике, Страсбург. Москва: МГЛУ, 2005.
2. Карпова Л.И. *Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2005.
3. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 4.
4. Бободжанова Л.К. *Формирование иноязычной грамматической компетенции с учётом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.
5. Чермокина Р.Ш. *Интерактивные формы работы в обучении студентов вуза грамматической стороне речи*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2012.
6. Кафтайлова Н.А. Сущностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной компетенции. *Альманах современной науки и образования*. 2011; 1 (44): 109 – 113.
7. Жукова Н.А. *Изучаем систему английских времен и модальные глаголы: практикум*. Барнаул: АлтГПУ, 2018.

References

1. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka*. Departament po yazykovoj politike, Strasburg. Moskva: MGLU, 2005.
2. Karpova L.I. *Formirovanie kommunikativnoj grammaticheskoy kompetencii v neyazykovom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2005.
3. Merzlyakov S.V. Mesto i rol' formirovaniya grammaticheskoy kompetencii pri avtonomnom obuchenii inostrannomu yazyku. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 4.
4. Bobodzhanova L.K. *Fomirovanie inoyazychnoj grammaticheskoy kompetencii s ucheto nacional'no-kul'turnyh osobennostej izuchaemogo yazyka v sfere professional'nogo obscheniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.
5. Chernokina R.Sh. *Interaktivnye formy raboty v obuchenii studentov vuza grammaticheskoy storone rechi*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnyj Novgorod, 2012.
6. Kafajlova N.A. Suschnostnaya harakteristika grammaticheskoy kompetencii kak komponenta mezhkul'turnoj kompetencii. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2011; 1 (44): 109 – 113.
7. Zhukova N.A. *Izuchaem sistemu anglijskikh vremen i modal'nye glagoly: praktikum*. Barnaul: AltGPU, 2018.

Статья поступила в редакцию 16.06.19

УДК 1.17, 1.18.7.01

Vereshchagina T.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: norapati@yandex.ru

VITYAZ, TIGER SKIN AND SEARCH FOR THE TRUTH ABOUT MYTHICAL PEOPLE OF KAJI. P. 1. Explication is one of the forms that researchers widely use for conducting an analysis of a text: philological, linguistic, philosophical, historical, cultural, etc. It is a possibility in any variety described images, objects or phenomena to discover not only their characteristics, but also a fundamental unity (affinity) and deploy it concealed essential characteristics. Way of explication often allows the researcher to clarify the contents of the artistic image, born implicit intuitive views of the author (poet). Then the boundary of the image takes strict undefined concepts. In this article, one of the images of the poem "Vityaz in the Tiger's Skin" by Shota Rustaveli – the image of Kaji – thanks to the first of two phases of explication obtains logical concepts, which are seen even in the old mythology. This outline is demonstration of possibilities of consciousness to give environmental integrity in the environment, and justify the moral foundations of coexistence with it. But only a complete act of explication, consisting of two parts, will draw conclusions about possible harmony of this coexistence, which will be dedicated the final part of the article to.

Key words: Kaji, vityaz, tiger skin, Shota Rustaveli, Vefkhistkaosani.

T.N. Верещагина, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВП «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул.
E-mail: norapati@yandex.ru

ВИТЯЗЬ, ТИГРОВАЯ ШКУРА И ПОИСКИ ИСТИНЫ О МИФИЧЕСКОМ НАРОДЕ КАДЖИ. Ч. 1

Экспликация – одна из методических форм, которую исследователи широко используют в анализе текстов: филологических, лингвистических, философских, исторических, культурологических и т. п. Она представляет собой возможность в любом многообразии описываемых образов, предметов или явлений обнаружить не только их характерные признаки, но и некое фундаментальное единство (сродство), и развернуть его скрытые сущностные характеристики. Способ экспликации нередко позволяет исследователю прояснить содержание художественного образа, рожденного неявными интуитивными представлениями автора (поэта). Тогда границы этого образа принимают строгую определенность понятия. В статье один из образов поэмы «Витязь в тигровой шкуре» Шота Руставели (образ каджи), благодаря первому из двух этапов экспликации, начинает обретать вид логического понятия, абрис которого намечился ещё в недрах мифологии. Этот абрис – манифестация возможностей сознания придавать окружающей среде аспектированную целостность, и обосновывать нравственный фундамент сосуществования с ней. Но только полный акт экспликации, состоящий из двух частей, позволит сделать выводы о возможной гармоничности данного сосуществования, чему и посвящена следующая, завершающая статья.

Ключевые слова: каджи, витязь, тигровая шкура, Ш. Руставели, Вепхисткаосани.

«Вепхисткаосани» Шота Руставели [1] на родине называют не иначе как великой эпической поэмой и гордятся ею. Что вполне заслуженно. Ибо в трудную историческую эпоху она вдохновляла грузинский народ на высокие нравственные подвиги и служила опорой царского дома правителей Тамары и Давида Со-слана при собирании разрозненных грузинских княжеств в единое государство.

Поэма Шота Руставели насыщена идеями, не только нравственно преобразующими сознание общества, но и отдельного человека. Она наполнена философскими, религиозными, мифологическими абберациями, которые согласно звучат с главной из них: человечество, как органичная часть вселенной, служит универсальным фундаментом её гармонизации.

Апелляция героев поэмы к учению Платона или неоплатоническим идеям в их диалогах и размышлениях – отнюдь не единичный пример. Ещё чаще упоминается в тексте поэмы обращение к священной писанию мусульман – Корану. Но более всего, едва ли не каждая страница поэмы искрится и переливается красочными образами древних сказаний и мифов.

Непостижимое сплетение сказочного и реалистического нередко вводит в заблуждение исследователей, навязывает свою игру, уводит в призрачную реальность, и они перестают задавать себе вопросы о следах реальных историче-

ских событий, которые могли быть протоосновой, облечённой в метафорические одежды и поднятой до уровня обобщающих общечеловеческих ценностей в ходе эволюции сознания. Между тем, эта увлекательная задача может обернуться серьёзным научным постижением ещё одной страницы, упущенной в познании человеческой культуры.

Одна из таких возможных задач – приподнять завесу над тайной мифического народа каджи, который на протяжении всей поэмы «Вепхисткаосани» выступает причиной странствий индийского принца Таризла в поисках своей возлюбленной Нестан-Дареджан.

Сведения об этом народе в мировой культуре (мифологии) весьма разрозненны и разноречивы. В поэме «Витязь в тигровой шкуре» имеется всего несколько упоминаний о них, к тому же, весьма скудных. Тем не менее, впечатление от этих описаний остаётся довольно определённое: каджи – народ, живущий обособленно и скрыто от широкого общения. Довольно лаконично описывает их и Ш. Руставели.

Первому появлению образа каджей в тексте поэмы отведено всего несколько строк: после гневной реакции Давар, сестры индийского царя, на проступок своей воспитанницы Нестан-Дареджан, склонившей влюблённого в неё Таризла

убить приехавшего жениха – принца Хорезма, явились «два раба с лицами каджей», «без почтения» обошлись с виновной, усадив её в большой ларь (сундук), и быстро вышли в ... окно (!?) [1, с. 97]. Никакой семантической характеристики от автора, кроме фразы «без почтения», при этом не следовало.

Второй раз каджи упомянуты в рассказе Придона, властителя приморской страны Мульгазанзар, Таризлу, разыскивающему её, когда они, плывущие с де-вушкой в лодке по морю, вышли отдохнуть на берег вблизи города. Придон пы-тался приблизиться к ним, но они стремительно скрылись. И вновь последовало стилистически сдержанное прибавление автора: «Двое слуг, чёрные как смола». [1, стих 618 – с. 104].

Следующее упоминание – в рассказе Фатымы-хатун, жены старшины куп-цов другой приморской страны (Гуланшаро) – более пространно: по её приказу четверо слуг, подкравшись и застав врасплох вышедших на берег каджей, «пле-нили и обезглавили их; бросили их в море» [1, стих 1123 – с. 172], а Нестан-Дареджан доставили в распоряжение Фатымы. В этом упоминании каджи описаны автором скорее, как жертвы, хотя семантический негативизм их образа несколько расширен: о том, что они могли не сопровождать, а насильно удерживать индий-скую принцессу – говорит добавление: «Видите, какой свет держат инды в плену» [1, стих 1121 – с. 172].

В четвёртый раз о каджах повествуется более пространно: один из них воз-вращается домой, в царство Каджети, и во время остановки на отдых рассказы-вает спутникам об участии в пленении Нестан-Дареджан. Его рассказ насыщен детализацией повествования о происходившем и беззащитными признания-ми в жестокости нравов, странным образом уживающейся с понятиями о чести, честности и благоразумии [1, стихи 1208 – 1231 – с. 184 – 186].

В последний, пятый раз, о каджах повествуется ещё определённое: поэт завершает поиски Таризла приближением к Каджети: здесь и описание места расположения крепости, и её архитектурного облика, и её населения в данное время, и воинов-защитников, и места пребывания Нестан-Дареджан, и вызволе-ния её из неволи.

Усиление конкретизации при создании художественных образов поэмы в ходе постепенного разворачивания её пространного сюжета – удачный стилисти-ческий приём автора: словно по мере приближения к цели нарастает возмож-ность лучше «разглядеть» их, обнаруживая как всеобщие, так и не типичные для других народов черты облика, способностей и бытования каджей.

Но и здесь автор поэмы весьма далёк от полной негативизации народа-ча-родея, народа-волшебника. Это вызывает некоторую неловкость в опознании главного противника героя поэмы, индийского принца: полно! да каджи ли это? может, тот, кому противостоит Таризл – не кто иной, как он сам со своими стра-стями и отсутствием чувства меры?

Литературоведы единодушно во мнении: каджи – олицетворение тёмной силы, стоящей на пути высокой любви сильной женской натуры Нестан и её меджнура Таризла. Каджи – носители мудрости чародейства и волшебства, на-силия и зла в контексте религиозной атмосферы средневековой эпохи.

Отчего же автор поэмы сдержан в оценке такого взгляда на каджи? Ибо, христианская и мусульманская точки зрения весьма недвусмысленно выска-

зываются в адрес того, что «от сатаны». Ислам считает колдовство одним из самых тяжких грехов, приравняв его к куфру, неверию. Христианство ещё в конце I – начале II вв. предупреждало верующих: «Не будь ни птицегада-телем, поелику (птицегадание) ведёт к идолослужению, ни заклинателем, ни астрологом, ни чародеем, не желай смотреть на это, ибо от всего этого рож-дается идолослужение» [2]. А к середине IV в. на поместном соборе хисти-анской церкви, проходившем в городе Лаодикия (Малая Азия) было введено правило 36, где говорилось о наказании за оккультные пристрастия: «Не по-добает освященным или причетникам быть волшебниками или обаятелями, или числогадателями, или астрологами, или делать так именуемые предохра-нилища, которые суть узы душ их. Носящих же оные повелели мы извергать из Церкви» [3].

Не от того ли растворилось в истории многое (почти всё), связанное с име-нем великого поэта средневековой Грузии, что понимание Ш. Руставели сути мифического народа каджи было несколько иным, близким к так называемому «язычеству»? Не была ли эта позиция одной из причин стирания всяких сведений об авторе поэмы в официальной (документальной) истории Грузии под влиянием господствующей религиозной или религиозно-политической оппозиции государ-ства? Ибо до сих пор не найдены ни первоисточник текста поэмы, ни исторически правдоподобные сведения о реальности личности самого автора – мекса Шота Руставели.

Сегодня мировая культура располагает лишь текстом-реконструкцией с от-дельных списков-частей, сохранившихся случайно. На эти вопросы невозможно ответить без анализа понятия каджи, его сущностно-содержательной характери-стики и представлений грузинской культуры об этой мифологеме.

Изначально стоит оговорить, что понятие о каджах присутствует не только в поэме Шота Руставели. Иными словами, автор данной мифологе-мы – культура разных народов мира. Прежде всего – Грузии и Армении. Ибо в мифологии и эпосе армянского и грузинского народа, можно немало узнать о жизни мифических каджей, их характере, поведенческих, природе, и даже проис-хождении.

Первый этап проведённой экспликации образа каджей в поэме Шота Руста-вели «Витязь в тигровой шкуре» обнаружил ранее неявную зависимость между философско-исторической трансформацией культуры и понятием «каджи»: сло-жилась зависимость от зависимости поэтического прочтения автором мифоло-гического понятия «каджи» от его трансформации в контексте философско-исто-рических аббераций. Это проявилось в авторской трактовке через привнесение доли негативизма в создаваемый художественный образ каджей. Однако слово Ш. Руставели о каджах не могло до конца подчиниться данной зависимости и отразило неявность его интуитивного понимания их индифферентной, почти «природной» роли в социуме.

Как заметила Н. Мечковская: «Мифопоэтическое видение слова <...> не удовлетворит логику, экспериментирующий рационализм, но оно требуется душе и сердцу человека. Вот почему фидеистические (мифопоэтические) мотивы в от-ношении к слову – это историческая реальность, без которой наше понимание человека и культуры было бы неполным» [4].

Библиографический список

1. Руставели Ш. *Вепсистокаосани (Витязь в тигровой шкуре). Подлинная история*. Подстрочный прозаический перевод с грузинского С. Иорданишвили. Комментарии Н. Сулава. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2015.
2. *Учение Господа, (переданное) народам через 12 апостолов (Дидахи)*. Гл. 3. Ст. 4. Библиотека Якова Кротова. Available at: http://www.krotov.info/acts/01/1/didahe_1.htm
3. *Правила Лаодикийского собора. Библиотека Якова Кротова*. Available at: <http://www.krotov.info/acts/canons/0343laod.html>
4. Мечковская Н. *Об органичности веры в слово. Язык и религия. Лекции по филологии и истории религии*. Available at: http://www.telenir.net/istorija/jazyk_i_religia_lekcii_po_filologii_i_istorii_religii/index.php

References

1. Rustaveli Sh. *Vepsistkaosani (Vityaz' v tigrovoy shkure). Podlinnaya istoriya*. Podstrochnyj prozaicheskij perevod s gruzinskogo S. Iordanishvili. Kommentarii N. Sulava. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2015.
2. *Uchenie Gospoda, (peredannoe) narodam cherez 12 apostolov (Didahi)*. Gl. 3. St. 4. *Biblioteka Yakova Krotova*. Available at: http://www.krotov.info/acts/01/1/didahe_1.htm
3. *Pravila Laodikijskogo sobora. Biblioteka Yakova Krotova*. Available at: <http://www.krotov.info/acts/canons/0343laod.html>
4. Mechkovskaya N. *Ob organichnosti very v slovo. Yazyk i religiya. Lekcii po filologii i istorii religii*. Available at: http://www.telenir.net/istorija/jazyk_i_religia_lekcii_po_filologii_i_istorii_religii/index.php

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 811.111

Sergienko N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: sergienkonat@mail.ru

LEXICO-GRAMMATICAL MEANS OF VAGUE REFERENCE IN THE FUNCTION OF EUPHEMISMS. The article deals with lexico-grammatical means of vague reference functioning as euphemistic substitutes in the English language. The means include the indefinite pronouns *some, someone, somebody, something, somewhere*; the adverb *somewhere*, the noun *thing* which has a generalized meaning. The objective of the work is to identify the semantic features of these language means, which allow them to indirectly name the object and contribute to the formal improvement of the referent. The material for the study is vocabulary articles and data from works of R. Holder, H. Rawson and examples selected by the method of continuous sampling from works of fiction, socio-political articles and the Internet. The semantics of the lexico-grammatical means of vague reference allows relating to a variety of objects

and phenomena, as they have some difference in the meanings in language and speech, having wide semantic uncertainty, indefiniteness. They can be used for the indirect nomination of various kinds of phenomena, objects of the environment, for indefinite and vague naming of objects and subjects, thus, they act as euphemistic substitutes.

Key words: nomination, means of vague reference, lexico-grammatical means of vague reference, euphemistic process, euphemism.

Н.В. Сергиенко, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sergienkonat@mail.ru

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НЕЧЁТКОЙ НОМИНАЦИИ В РОЛИ ЭВФЕМИСТИЧЕСКИХ ЗАМЕН

В статье рассматриваются лексико-грамматические средства нечёткой номинации в функции эвфемистических замен в английском языке, к которым относим неопределённые местоимения группы *some*, наречие *somewhere*, существительное с обобщённым значением *thing*. Целью работы является выявление семантических особенностей обозначенных единиц, которые позволяют им косвенно именовать объект и способствовать формальному улучшению референта. Материалом для исследования послужили словарные статьи и данные из работ Р. Холдера, Х. Роусона и примеры, отобранные методом сплошной выборки из художественной и публицистической литературы и сети Интернет. Семантика лексико-грамматических средств нечёткой номинации позволяет им соотноситься со множеством объектов и явлений, так как они обладают различным объёмом значений в языке и речи, имея широкую семантическую неопределённость. Они могут использоваться для непрямого обозначения разного рода явлений, предметов окружающей действительности, нечёткого, неточного, вуалированного именования объектов и субъектов – таким образом выступать в роли эвфемистических замен.

Ключевые слова: номинация, средства нечёткой номинации, лексико-грамматические средства нечёткой номинации, эвфемизация, эвфемизм.

Коммуникативная деятельность говорящего предполагает отбор определённых языковых средств, которые бы соответствовали всем прагматическим факторам, которые влияют на построение данного речевого произведения. Неотъемлемым компонентом акта коммуникации является номинативная деятельность, так как, прежде чем передать какую-либо информацию о предмете, говорящий должен как-то именовать, назвать его [1].

Номинация может быть чёткой, идентифицирующей, а может быть относительной, приблизительной, нечёткой. Идентифицирующая номинация происходит на основе выделения признаков, свойственных конкретному объекту именования, его индивидуальных черт, позволяющих представить довольно полную характеристику объекта, на основании которой он будет выделен адресатом (слушающим или читающим) из класса сходных объектов [2].

Приблизительная номинация находит выражение в нечётком именования объектов действительности, связанном с:

- трудностями идентификации объекта;
- отсутствием знаний у субъекта коммуникации о точном имени объекта;
- неудовлетворённости субъекта точным именем объекта;
- отсутствием необходимости в точном именования объекта и т. д. [3].

Когда говорящий вынужден избегать точной, идентифицирующей номинации, он прибегает к использованию средств нечёткой номинации, к которым относятся лексические единицы с обобщённым неточным значением, грамматические конструкции, просодические конфигурации и т. д. В данной работе акцент будет сделан на использовании лексико-грамматических средств нечёткой номинации в функции эвфемистических замен в английском языке, так как данный вопрос является неисследованным и представляется актуальным на современном этапе развития общества и языка, когда практически все сферы человеческой жизнедеятельности требуют использования эвфемистических замен.

К средствам нечёткой номинации, которые функционируют на лексическом уровне, относятся такие языковые единицы, в семантике которых представлены семы [неточность], [неидентифицируемость]. Полагаем, что к лексико-грамматическим средствам нечёткой номинации в английском языке можно отнести неопределённые местоимения группы *some*, наречие *somewhere*, существительное с обобщённым значением *thing*.

Выявлению семного состава, представленного в значении лексических единиц нечёткой номинации, способствует обращение к словарным дефинициям. Обратимся к словарным толкованиям:

Some (pronoun, determiner) – used with singular nouns to refer to a person, place, thing or time that is not known or not identified; used to express a positive or negative opinion about somebody/something;

Something (pronoun) – a thing that is not known or mentioned by name; a thing that is thought to be important or worth taking notice of;

Somewhere (pronoun) – a place that you do not know or do not mention by name;

Somewhere (adverb) – in, at or to a place that you do not know or do not mention by name;

Someone (pronoun) – a person who is not known or mentioned by name;

Thing (noun) – an object whose name you do not use because you do not need to or want to, or because you do not know it [4].

Анализ словарных дефиниций подтверждает наше предположение о том, что данные лексические единицы актуализируют семы [неизвестность], [неидентифицируемость], [нечёткость], [неточность].

Семантика единиц данной группы позволяет им соотноситься со множеством объектов и явлений окружающей действительности. Данные единицы могут использоваться для краткости выражения мысли, во избежание повтора языковой единицы, с целью экономии языковых средств, для уклонения от чёт-

кой формулировки мысли, вуалирования темы, уклонения от табуированных сфер [5].

Наличие табуированной темы или табуированной языковой единицы является проблемной точкой в коммуникации и перед говорящим встаёт вопрос: какие способы и средства преодоления проблемы можно использовать? В данном случае на помощь приходят слова с широкой потенциальной семантикой или «маркеры-заместители», к которым относят «указательные, вопросительные, универсальные или неопределённые местоимения; универсальные квантификаторы, существительные с максимально обобщённым значением, лексикализованные конструкции с местоименным компонентом» [6]. Большинство маркеров-заместителей являются многофункциональными, для них характерна многослойность значения, его варьирование в рамках различных контекстов.

Дифференциация внеконтекстного и контекстного значений имеет особую важность для семантической характеристики таких слов-заместителей, поскольку только в широком, актуализационном контексте можно соотнести средство нечёткой номинации с обозначаемым референтом. Рассмотрим несколько примеров:

1) *Maggie comes with me to my car. We sit without moving, gazing out at Upper Street. 'He's in prison, isn't he?' she asks. 'He will be.' I saw Stella. She told me. 'How did she know?' 'Oh, she just knew. The sickness returns at the sound of strange names. I clutch myself above the steering-wheel. The night is cold. 'Are you all right?' asks Maggie. 'I don't know. I think I need something.' Maggie looks at me strangely. 'You're not addicted, are you?' she asks. She's amused. I force a laugh. 'No, I'm upset. Do you know where we can get a fix?' Maggie pauses. 'Drive to Annie's house,' she says presently; 'in Camden Road. 'I do as I am told, though I don't know who Annie is. Maggie tells me to wait in the car' [7].*

В данном примере местоимение *something* используется в качестве эвфемизма к слову *drug* (наркотик), говорящий вынужден использовать эвфемистическую замену, т. к. употребление наркотиков является противоправным действием и преследуется по закону. Следовательно, то, что с этим связано, является табу, и у говорящего возникает необходимость в эвфемизме-заместителе. Читатель соотносит местоимение *something* с референтом *drug* при помощи контекста, конструкций *'You're not addicted, are you? ... Do you know where we can get a fix?'*

2) *'What did he look like?' The apothecary smiled. 'Unlike any man! She was a lady, richly dressed. She wore a mask to conceal her face. You know the type ladies from the court wear when they go some place with a gallant who is usually not their husband? She came and paid me generously' [7].*

Сочетание *go some place* могло бы означать что угодно вне контекста. Однако в примере 2 мы можем идентифицировать референт как «некое заведение, место, где можно уединиться с любовником». Актуализаторами в данном контексте служат сочетания *a mask to conceal her face, a gallant who is usually not their husband*. Говорящий намеренно избегает точного именования места по ряду причин: из правил этикета, исходя из рамок коммуникативной ситуации, возможно, из страха.

3) *'The main thing, Henry, we must not have any question, now, on this, you know I am in charge of this thing. You are and I am. Above everything else and I am following every inch of the way and I don't want any question ... of the fact that I am... way ahead of the thing. You know,' he emphasized [8].*

Существительное *thing* в данном примере соотносится со скандалом в ватингтонском комплексе «Уотергейт». Президент Никсон не произносит слов: прощупывание, взлом, настройка прослушивающей аппаратуры, т.к. предпочитает не называть вещи своими именами, не обсуждать скандал в деталях, надеясь, что проблема исчерпает сама себя, как-то разрешится.

Значение лексико-грамматических единиц, имеющих нечёткую номинацию, в функции эвфемистических замен широко, и говорящий может использовать их

на своё усмотрение, исходя из цели коммуникации и иных коммуникативных факторов. Однако некоторые из выше обозначенных языковых средств были зафиксированы в словарях эвфемизмов с уточнением табуированного контента. Так, словарь Холдера даёт следующие определения:

something1 an alcoholic drink.

something2 an expletive.

something for the weekend a contraceptive sheath.

something on you a damaging piece of knowledge about you.

somewhere in ... the location is secret. A usage in time of war, to conceal information about where specific regiments were located.

somewhere where he (or she) can be looked after off our hands. Used of aged, ill, or burdensome dependants, implying that they, not you, will benefit from the impersonal care of paid attendants.

Thing any taboo object to which you refer allusively.

thing about a sexual feeling for.

thing going an extramarital sexual relationship between two people[9].

В словаре Роусона находим дефиницию только существительного **thing**:

thing. Verbal shorthand for anything one prefers not to discuss in more vivid detail, – an omnibus term, with comparable carrying capacity to IT, PROBLEM, and SITUATION[10].

Исходя из дефиниций, данных в словарях эвфемизмов, очевидно, что существительное **thing** обладает самым широким потенциалом с точки зрения реализации контекстуальных значений, что можно подтвердить примерами 4-6, в которых реализуются различные табуированные темы:

4) 'They're very jealous of each other,' he said. 'He much more so than she. I always thought it was a childish, charming thing, you know, all verbal rough-and-tumble, even Julian used to tease them about it – I mean, I'm an only child, so is Henry, what do we know about such things? We used to talk about what fun it would be to have a sister.' He chuckled. 'More fun than either of us imagined, it seems,' he said. 'Not that I think it's so terrible, either – from a moral standpoint, that is – but it's not at all the casual, good-natured sort of thing that one might hope. It runs a lot more deep and nasty' [11] (речь идёт об incestе).

5) Make sure he keeps that thing just for weeing with [12] (речь идёт о мужском детородном органе).

6) The Most Nixonian Thing Trump Did Today Had Nothing To Do With Comey [13] (речь идёт о политическом обмане, скандале).

Опираясь на те примеры, которые нам удалось отобрать и проанализировать, мы высказываем предположение, что местоимение **something** может обозначать любой табуированный объект, наречие и местоимение **somewhere** – табуированное место, местоимение **someone** – любой табуированный субъект.

А местоимение **some** в сочетании с существительными **place**, **person**, **problem**, **situation**, **thing** и т. д. – может обозначать, соответственно, табуированное место, человека, о котором не можем говорить открыто, напрямую, проблему, ситуацию, вещь и т. д. Например:

7) 'What are you trying to get at?'

He shrugged. 'Nothing,' he said. 'Except that my life, for the most part, has been very stale and colorless. Dead, I mean. The world has always been an empty place for me. I was incapable of enjoying even the simplest things. I felt dead in everything I did.' He brushed the dirt from his hands. 'But then it changed,' he said. 'The night I killed that man.'

I was jarred – a little spooked, as well – at so blatant a reference to something referred to, by mutual agreement, almost exclusively with codes, catchwords, a hundred different euphemisms [11] (речь идёт об убийстве).

8) 'Of course I'm on your side. Don't worry. If someone's out there, I'll find him and stop him.' Her voice became a whisper. 'What if he killed Martina but it was me he was looking for? He could've been in the flat for hours waiting for me to come' [14] (речь идёт об убийстве).

9) \$2 Trillion Infrastructure Plan Has Some Problems [15] (речь в заголовке идёт о превышении числа рабочих мест над количеством рабочей силы в США).

Представленные примеры демонстрируют, что процесс эвфемизации тесно связан с процессом номинации. Объекты, которые говорящий не может назвать из страха, суеверия, неуверенности, сомнения, по каким-либо этическим или культурным причинам, нуждаются в эвфемистическом обозначении – новой номинации объектов. Языковая единица может участвовать в номинации объекта и выступить в роли эвфемизма, только когда выполняется ряд критериев: косвенность наименования, стигматичность денотата, семантическая неопределённость языковой единицы и формальный характер улучшения денотата [16].

Лексико-грамматические средства нечёткой номинации обладают различным объёмом значений в языке и речи. Нечёткость, неточность, неопределённость их семантики на уровне языка позволяют им иметь широкий спектр потенциальных возможностей реализации своих значений в речи в процессе актуализации. Одна и та же языковая единица может косвенно обозначать различные предметы, явления, субъекты в актуализационном контексте, способна выступить в роли эвфемизма.

Таким образом, анализ функционирования лексико-грамматических средств нечёткой номинации в роли эвфемистических замен позволил продемонстрировать, что данные языковые единицы являются эффективным средством эвфемизации, т. к. обладают широкой семантической неопределённостью, способны косвенно именовать объект и способствовать вуалированию, смягчению, формальному улучшению референта.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. О номинативном компоненте речевой деятельности. *Вопросы языкознания*, 1984; 4: 13 – 23.
2. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст. *Языковая номинация (Виды наименований)*. Москва: Наука, 1977: 304 – 357.
3. Семкина А.В. Системные и актуализационные показатели категории аппроксимативности. *Язык: Мультидисциплинарность научного знания*. Научный альманах под редакцией О.В. Труновой; Алтайская государственная педагогическая академия, Барнаул, 2009: 146 – 150.
4. *Oxford Learners Dictionaries*. Available at : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
5. Сергиенко Н.В. Прагматические функции эвфемистических замен. *Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его прикладной потенциал*: материалы 2 международной конференции. Барнаул, 2014: 261 – 264.
6. Podlesskaya Vera I. (2010) Parameters for typological variation of placeholders. Nino Amiridze, BoidH.Davis and Margaret Maclagan (eds.) *Fillers, Pauses and Placeholders*. [Typological Studies in language, vol. 93]. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 11 – 32.
7. *English-Corpora.org*. Available at : <https://corpus.byu.edu/bnc/>
8. Kutler S.I. *The Wars of Watergate: The Last Crises of Richard Nixon*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=h5321>
9. Holder R.W. *A Dictionary of Euphemisms. (How not to say what you mean)*. Oxford University Press, 2008.
10. Rawson Hugh. *A Dictionary of Euphemisms and Other Double Talk*. Crown Publishers Inc., New York, 2003.
11. Tarr Donna. *The Secret History*. Penguin Books Ltd, London, 1992.
12. Fielding Helen. *Bridget Jones: The Edge of Reason*. Picador, London, 2004.
13. Breitbart News Network. Available at: <https://www.breitbart.com/politics/2017/05/12>
14. Powell Titus. *Harm*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=9C28BQAQBAJ&pg>
15. *The Wall Street Journal*. Available at: <https://www.wsj.com/articles/2-trillion-infrastructure-plan-has-some-problems-11557343470>
16. Миронина А.Ю. Прагматические особенности формирования и функционирования эвфемизмов в современном политическом дискурсе. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*: Научный журнал. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2010; 4 (2): 29 – 33.

References

1. Kubryakova E.S. O nominativnom komponente rechevoj deyatel'nosti. *Voprosy yazykoznaniya*, 1984; 4: 13 – 23.
2. Arutyunova N.D. Nominatsiya i tekst. *Yazykovaya nominatsiya (Vidy naimenovanij)*. Moskva: Nauka, 1977: 304 – 357.
3. Semkina A.V. Sistemnye i aktualizatsionnye pokazateli kategorii approksimativnosti. *Yazyk: Multidisciplinarnost' nauchnogo znaniya*. Nauchnyy al'manah pod redakciej O.V. Trunovoj; Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, Barnaul, 2009: 146 – 150.
4. *Oxford Learners Dictionaries*. Available at : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
5. Sergienko N.V. Pragmaticheskie funkcionii evfemisticheskikh zamen. *Funkcional'no-kognitivnyj analiz yazykovykh edinic i ego aplikativnyj potencial*: materialy 2 mezhdunarodnoj konferencii. Barnaul, 2014: 261 – 264.
6. Podlesskaya Vera I. (2010) Parameters for typological variation of placeholders. Nino Amiridze, BoidH.Davis and Margaret Maclagan (eds.) *Fillers, Pauses and Placeholders*. [Typological Studies in language, vol. 93]. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 11 – 32.
7. *English-Corpora.org*. Available at : <https://corpus.byu.edu/bnc/>
8. Kutler S.I. *The Wars of Watergate: The Last Crises of Richard Nixon*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=h5321>
9. Holder R.W. *A Dictionary of Euphemisms. (How not to say what you mean)*. Oxford University Press, 2008.
10. Rawson Hugh. *A Dictionary of Euphemisms and Other Double Talk*. Crown Publishers Inc., New York, 2003.
11. Tarr Donna. *The Secret History*. Penguin Books Ltd, London, 1992.
12. Fielding Helen. *Bridget Jones: The Edge of Reason*. Picador, London, 2004.

13. Breitbart News Network. Available at: <https://www.breitbart.com/politics/2017/05/12>
 14. Powell Titus. *Harm*. Available at: <https://books.google.ru/books?id=9C28BQAAQBAJ&pg>
 15. *The Wall Street Journal*. Available at: <https://www.wsj.com/articles/2-trillion-infrastructure-plan-has-some-problems-11557343470>
 16. Mironina A. Yu. Pragmalingvističeskie osobennosti formirovaniya i funkcionirovaniya "evfemizmov v sovremennom političeskom diskurse. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*: Nauchnyj žurnal. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2010; 4 (2): 29 – 33.

Статья поступила в редакцию 20.05.19

УДК 81

Shirokikh A. Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of RF (Moscow, Russia), E-mail: ashirokih@mail.ru

SOCIAL AND CULTURAL ANALYSIS OF TERMINOLOGY FOR ECONOMICS AND FINANCE AND TRANSLATION PROBLEMS. The article looks upon social and cultural components in terminology for finance and economics. Statistics on the frequency of terms in written and oral subject-specific discourse is provided. The author analyses reference status of nationally specific English terms. Lacunas that hamper translation are investigated in the light of stylistics, etymology, derivational models, neologization and metaphorization. The research is based on the reference analysis that reveals conditions for adequate translation practices and problematic zones. The author concludes that Russian terminology for finance and economics is rather volatile and dependent on the development and properties of the corresponding English terminology.

Key words: frequency of usage, reference, etymology, derivation, metaphor, neologism.

А.Ю. Широких, канд. филол. наук, доц. Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokih@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются социокультурные компоненты в русско- и англоязычной терминологии финансово-экономической сферы. Приведены статистические данные по частотности употребления терминологических единиц в письменных и устных жанрах профессионально-ориентированного дискурса. Автор анализирует референциальный статус национально-специфичных терминов английского языка. Лакуны, осложняющие процесс перевода, рассматриваются с точки зрения стилистики, этимологии, деривационных моделей, неологизации и метафоризации. На основе референциального анализа выведены условия адекватности и проблемные зоны в переводе. Автор приходит к заключению, что русскоязычная терминология финансово-экономической сферы относительно неустойчива и находится в зависимости от темпов развития и свойств англоязычной терминологии.

Ключевые слова: употребительность, референция, этимология, словообразование, метафора, неологизмы.

Проблемы межкультурного сотрудничества в области экономики и финансов затрагиваются не только в различных политических взглядах, экономических системах и особенностях правового регулирования, но и в таких повседневных рутинных событиях, как вербальное общение специалистов профессиональной области знаний. Принадлежит к разным языковым культурам, эксперты видят одни и те же понятия под своим, национально-специфичным углом зрения. Таким образом, сопоставительный анализ терминологических систем, вопрос столкновения фоновых знаний, на которых основывается аргументация профессионально-ориентированного сообщения имеет значение для количественного и качественного изменения в экономических связях и решения междисциплинарных проблем.

Значение экстралингвистических факторов в переводе и правила рекодеривки изучались многими учёными на протяжении последних семидесяти лет. Стремление к «динамической эквивалентности», т. е. идентичной с носителем языка реакции на вербальное сообщение [1, с. 140] стало неоспоримым тезисом переводческой деятельности. Культурно-специфические «потери» в переводе можно определить, как непонимание, недопонимание, ложное понимание, неравнотенные эмоции, появление дополнительных смыслов, затруднённое восприятие или морально-эстетические утраты в информационном послы.

Определённая национально-культурная специфика присутствует даже в технических текстах и их терминологическом содержании, т. е. вербализации понятий и явлений профессиональной сферы. Несмотря на квазиязыковую характер терминосистем, их значимость для развития языка существенна – по некоторым данным 90 % новообразований в любом языке представляют собой термины, которые затем «подхватываются» народными массами с целью деноминировать имеющиеся явления экономической жизни или найти имя для новых, заимствованных феноменов [2, с. 47].

Анализ материалов сайта Международного валютного фонда показал, что в среднем на одну публикацию экономические термины употребляются с высокой частотностью – 10.85% от общего числа слов в печатных изданиях, в то время как в устных жанрах академического стиля, например, в выступлениях ведущих экономистов частотность несколько ниже и составляет 7.45%. С другой стороны, в соответствии с тематикой статьи один и тот же термин может повторяться неоднократно, что создаёт определённый концепт, «образ» идеи автора, который позволяет выявить общий идеологический посыл по ключевым терминам, используемым в тексте. Так, в статье «Climbing Out of Debt» [3] следующие пять терминов повторяются с приведённой ниже частотностью:

- *Spending* (*spending cuts, government spending, spending-based plans / austerity / corrections* etc.) – 37 упоминаний;
- *Tax* (*taxpayers, tax hikes, tax-based, distortionary taxes*) – 34 упоминания;
- *GDP* – 19 упоминаний (из них 8 в сочетании *the debt-to-GDP ratio*);
- *Fiscal* (*fiscal health, fiscal measures, fiscal plans, fiscal policy, fiscal corrections, fiscal adjustment*) – 15 упоминаний;
- *Austerity* (*austerity policy, austerity path, austerity plans, expansionary austerity, spending-based austerity, tax-based austerity*) – 14 упоминаний.

Данное исследование посвящено сопоставительному анализу русско- и англоязычной терминологии финансово-экономической сферы. Целью статьи является изучение концептуальных отличий между двумя терминологическими системами и то, насколько переводческая практика зависит от референциального статуса терминологических единиц в сопоставляемых культурах.

Согласно классификации Л.Л. Нелюбина [4, с. 15], есть три группы терминов в соответствии с их степенью «национализации» – обозначающие идентичные реалии в исходной и целевой лингвистических культурах (*accountability* – *подотчётность*), обозначающие аналогичные реалии (*default* – *неисполнение обязательств*), обозначающие отсутствующие в целевой культуре реалии (*haircut* – *ставка дисконта налогового обеспечения*). Вторая и третья группа в данной иерархии представляют собой культурно-обусловленные лакуны в переводе, т. е. расхождения в номинации аналогичных явлений или заимствование концептов профессиональной действительности через транскрибирование, калькирование или описательный перевод. Эти лакуны существенно влияют на свойства термина в переводящей культуре. Так, принято считать, что терминологической единице свойственны однозначность, точность, независимость от контекста, системность, устойчивость, отсутствие синонимов и интернациональность. Однако, практика переводческой деятельности показывает ряд несоответствий этим требованиям и вызвано это, прежде всего, социокультурными различиями в менталитете наций.

Экономический термин *austerity* появился относительно недавно – этимологический словарь английского языка [5] утверждает, что слово было впервые употреблено в отношении ограничений в национальной политике на социальные нужды не первой необходимости в период II мировой войны. *Austerity* обозначает правительственные меры по сокращению дефицита государственного бюджета за счёт сокращения расходов, повышения налогов, или сочетания этих двух методов. Слово *austerity* полностью соответствует требуемым свойствам термина в англоязычном экономическом дискурсе, однако в русскоязычном экономическом дискурсе возможны различные вербальные номинации того же экономического явления. Сравните:

Austerity policies will have different effects in developing economies, which have much smaller governments. Политика жесткой экономики будет иметь другие последствия в развивающихся странах, где государственная власть слабее.

A phenomenon sometimes known as "expansionary austerity" was first identified by Giavazzi and Pagano (1990). Явление, иногда известное как «экспансионистское самоограничение», было введено Джавацци и Пагано (1990).

Following the financial crisis, the two countries that adopted spending-based austerity and did better than the rest of the sample were Ireland and the United Kingdom, despite the huge banking problems in the former. После финансового кризиса две страны, Ирландия и Соединенное Королевство, которые приняли меры жесткой экономики через сокращение расходов, добились лучших результатов, чем другие исследуемые страны, несмотря на наличие больших проблем с функционированием банковской системы.

It is quite likely that the benefits of removing uncertainty are more likely to occur with spending-based, rather than tax-based, austerity plans. Вполне вероятно, что устранение непредсказуемости экономического климата произойдёт скорее в условиях жесткой экономии через сокращение расходов, а не увеличение налогов.

Как видим из приведённых выше примеров, сложности с переводом *austerity* возникают тогда, когда концепт этого экономического явления переосмысливается с научной точки зрения и соответственно происходит деривационное развитие – термин употребляется с новыми определяющими аспекты этого явления словами:

- *Expansionary austerity* – экспансионистское самоограничение (калька);
- *Spending-based austerity* – жесткая экономия через сокращение расходов (модуляция);
- *Tax-based austerity* – увеличение налогов (антонимичный перевод).

Представляется, что в русскоязычной картине мира ещё не выработана единая и единственная вербальная номинация для этого типа государственной политики. Однако, несмотря на наличие синонимичных терминов в русском языке, существует семантическая расплывчатость в значении слова самоограничение и большая точность номинации в словосочетании *жесткая экономия*. Сравните:

Греция в последние годы стала опытной лабораторией для реализации политики жесткой экономии [6].

Глава ФРС и бывший профессор Принстона Бен Бернанке этим утром приехал на Капитолийский холм, чтобы преподать своим однопартийцам из Республиканской партии крайне необходимый урок на тему *самоограничений в экономике* [7].

Безэквивалентность терминов обусловлена лингвистическими, социокультурными различиями языков и развитием экономического знания. Правильная интерпретация некоторых, особенно недавно появившихся терминов, требует тщательного этимологического анализа их компонентов.

Термин *mediamacro* был введён в 2014 году Саймоном Рен-Люисом, профессором экономики Оксфордского университета. Термин обозначает убеждения, обнародованные средствами массовой информации как имеющие место быть, однако, искажающими суть макроэкономических явлений, например, представление о том, что дефицит правительства является основным экономическим показателем. С точки зрения словообразования термин образован путём слияния двух основ – *media* и *macroeconomics*, однако в переводе эта деривационная структура исчезает:

The political commentators that are central to mediamacro seldom look at economic data [8]. Политические комментаторы, являющиеся основными операторами медиа макроэкономики, серьёзно относятся к экономическим данным.

Dan Balz writes about Britain in the Washington Post, in what I think is supposed to be a news analysis rather than an opinion piece, and states the mediamacro narrative as simply the truth about Britain [9]. Дэн Балз пишет о Британии в *Washington Post*, в статье, намечавшейся, по-моему, как новостной анализ, а не обзор мнений, и представляет это *медиа-изложение макроэкономических фактов* как неоспоримую правду о Британии.

Используя этимологию как источник сведений о национальной специфике мировосприятия и ассоциативные ряды как свидетельство аффективного характера терминологической единицы, можно сделать интересные выводы о жизненных взглядах и особенностях мышления. Многие заимствованные термины с течением времени претерпевают лексическое внутреннее развитие, т. е. формируется новая коннотация, которой нет в языке-источнике. *Фискальный* в русском языке имеет три варианта перевода – *фискальный, денежный, налогово-бюджетный*. Несмотря на изначально стилистически нейтральный характер (от *fiscus/казна*), *фискальный* имеет некоторые негативные коннотации в русском языке, означая слишком много налогов. Ответом на запрос в модулях интернета «*фискальная политика в России*» стал результат в 5 миллионов упоминаний, а поиск «*налогово-бюджетная политика России*» показывает 8 миллионов упоминаний. Более того, официальные источники экономической информации меняют местами два компонента термина – не *налогово-бюджетный*, а *бюджетно-налоговый*, что вероятно связано с желанием подчеркнуть цели налоговых сборов: *...бюджетно-налоговая политика государства ... направлена на поддержание хорошего уровня занятости населения, стабильной экономики в стране, постоянного прироста ВВП. Эту политику часто называют фискальной* [10].

Другой причиной расхождения в концептуальном осмыслении русско- и англоязычной терминологии могут являться национально-специфичные ассоциативные ряды, используемые для первичной номинации явлений профессиональной действительности. Общеизвестно, что метафора широко используется как средство номинации в профессиональном дискурсе. Метафорические переносы, используемые как словообразовательные модели в англоязычной терминологии финансов, представляют собой следующие ассоциативные ряды:

- Антропонимы – *dead hand* (владение без права передачи), *show-of-hands voting* (голосование поднятием рук), *one-man body* (единоличный орган), *arm's length transaction* (сделка между независимыми сторонами), *cash in hand* (наличные средства), *face value* (номинальная стоимость), *front page* (доверенное лицо), *head office* (центральный офис), *overheads* (накладные расходы).

- Культурно-исторические ассоциации – *white knight* (белый рыцарь; дружественный потенциальный покупатель акционерной компании), *crown jewels* (наиболее привлекательные активы компании, являющейся объектом поглощения), *ghost loan* (кредит подставному лицу).

- Цветовые ассоциации – *white paper on corporate governance* (белая книга по вопросам корпоративного управления), *red tape* (бюрократизм), *blue chips* (голубые фишки), *greenfield company* (совершенно новая компания).

- Ассоциации с животным миром – *shark repellent* (акуля отпугиватель (поправки к уставу компании, значительно усложняющие враждебное поглощение)), *piggy bank* (банк с накопительным счётом).

- Ассоциации с вещами и материалами – *gold share* (золотая акция), *golden parachute* (золотой парашют), *poison pill* (средство борьбы с враждебным поглощением), *acid-test ratio* (коэффициент «кислотного теста»), *soft loan* (льготный заем).

- Ассоциации с образом действий: *whistleblower* (осведомитель), *tag-along right* (право на присоединение к сделке), *drag-along right* (право требовать совместной продажи), *one-stop shopping* (принцип «одного окна»), *window-dressing* (приукрашивание истинного положения дел), *risk appetite* (сумма риска, который компания желает принять), *shuttle diplomacy* (ведение переговоров с помощью медиатора с попеременным посещением сторон), *chit fund* (чит фонд), *idle cash* (неиспользуемые фонды), *sight draft* (переводной вексель, *тратта* до востребования).

- Ассоциации с географическими и природными явлениями – *safe harbor* (меры, предпринимаемые компанией и позволяющие избежать угрозы поглощения, налогов), *scorched earth policy* (сжигание мостов, тактика выжженной земли), *material facts* (существенные факты), *hedge fund* (хеджированный фонд), *balloon loan* (шаровой кредит), *bridging credit* (кратковременный кредит до получения финансирования).

Очевидно, что русскоязычное переосмысление англоязычной терминологической системы не успевает за её «аппетитом» к метафоризации, поэтому возможны демеафоризация (*haircut* – ставка дисконта залогового обеспечения) или реметафоризация (*money laundering* – отмывание денег) [11, с. 446], т. е. с точки зрения переводческих тактик – описательный перевод (*sight draft* – переводной вексель, *тратта* до востребования), транскрибирование (*hedge fund* – хеджированный фонд) или калькирование (*balloon loan* – шаровой кредит). Подход к переводу таких терминологических единиц зависит от статуса их эквивалентности, которая, по словам В.Г. Гака, может иметь формальный (перевод при помощи аналогий), смысловой (переводческие трансформации) и ситуативный (обращения к ситуации-прототипу) характер [12, с. 112].

Референциальный анализ, понимаемый как «техники соотношения текстовых представлений с внетекстовыми сущностями», позволяет снять проблему конкурирующих версий в переводе через обращение к речевой ситуации [13, с. 27]. Таким образом, для обеспечения адекватности перевода терминологических единиц необходимо:

- Сохранение когезии текстового сообщения (*tax-based austerity plans* – политика увеличения налогов, перевод *политика жесткой экономии* через *увеличение налогов* не приемлем в данном контексте, т.к. происходит столкновение антонимичных концептов – идея экономии и идея расходов).

- Отсутствие тавтологичности в употреблении лексем (*spending-based austerity* – жесткая экономия через сокращение расходов, перевод *жесткая экономия расходов*, без объяснительной части этого словосочетания через *сокращение*, будет тавтологией).

- Учёт широкой семантики некоторых терминов в предметной зоне (*фискальный* – *фискальный, денежный, налогово-бюджетный, бюджетно-налоговый*).

- Учёт неологизмов в терминологии, истории происхождения и их деривационных моделей (*mediamacro narrative* – *медиа изложение макроэкономических фактов*).

- Обеспечение смысловой адекватности сообщаемого через описательный перевод, демеафоризацию (*bridging credit* – *кратковременный кредит до получения финансирования*, т. е. не только кредит на короткий срок, но кредит до получения другого источника дохода).

- Учёт явлений языковой интериоризации, таких как перенос внешних действий во внутренний план (*drag-along right* – *право требовать совместной продажи*).

По словам А.Д. Швейцера, «рассмотрение факторов перевода любого текста в условиях межкультурной коммуникации строится с учётом основных особенностей языковой культуры, типа и механизма социального кодирования родного (русского) и иностранного (английского) языков» [14, с. 72]. Это говорит о необходимости помнить о социокультурных различиях терминологических систем, при этом стремясь сохранить семантико-структурную близость перевода и оригинала. Восприятие чужой лингвокультурной общности помогает достичь максимально приближенного и адекватного восприятия чужой лингвокультурной общности. Для того чтобы интерпретировать профессионально-ориентированный англоязычный текст, переводчику необходим референциальный анализ явлений этой сферы знаний, выявить этимологическую близость или отчужденность сопоставляемых вербальных выражений и ассоциативный ряд,

используемый для номинации. Само понятие взаимодействия культур подразумевает наличие общих/частных элементов, и несовпадений/совпадений, которое позволяет отличить одну лингвокультурную общность от другой. Социокультур-

ный сопоставительный анализ терминологий позволяет выявить эти элементы и разработать модель переводческой деятельности на основе референциального анализа номинаций.

Библиографический список

1. Гладун Д.Ш. Перевод научных статей: проблема качества. *Вестник ВолГУ*. 2016; Серия 9; Вып. 14: 138 – 142.
2. Хухун Г.Т. О социокультурном аспекте развития терминологии. *Прикладная лингвистика. Терминоведение*: сб. науч. ст. Отв. ред.: С.В. Гринев. Москва: МПГУ, 2013: 45 – 52.
3. Alesina A., Favero C.A., Giavazzi F. Climbing Out of Debt. *Finance & Development*, March 2018; Vol. 55; No. 1.
4. Нелюбин Л.Л. *Учебник военного перевода. Английский язык*. Общий курс. Москва: Воениздат, 1981.
5. *Etymology dictionary online*. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=austerly>
6. *RIA Novosti*. Available at: <https://ria.ru/20150708/1120600107.html>
7. *RIA Novosti*. Available at: <https://inosmi.ru/world/20130227/206415031.html>
8. Simon Wren-Lewis Mediamacro myth 2: Labour profligacy mainly macro Comment on macroeconomic issues. Wednesday, 22 April 2015. Available at: <https://mainlymacro.blogspot.com/2015/04/mediamacro-myth-2-labour-profligacy.html>
9. Krugman P. Mediamacro Crosses the Atlantic. The New York Times. May 4, 2015. Available at: <https://krugman.blogs.nytimes.com/2015/05/04/mediamacro-crosses-the-atlantic/>
10. Налог-налог.ру. *Сообщество профессионалов*. Available at: https://nalog-nalog.ru/nalogovaya_sistema_rf/byudzhethnonalogovaya_politika_ponyatie_i_vidy/#
11. Широких А.Ю. Лексика текстов экономической тематики: перевод и обучение английскому языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 445 – 447.
12. Нелюбова Н.Ю., Гурова А.В. Роль лингвокультурного фактора при переводе французской и русской деловой интернет-переписки. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2018; Т. 7; № 1: 100 – 113.
13. Власенко С.В. Общая теория перевода, референция и референциальность в межъязыковом переводе. *Вестник Московского университета*. Сер. 22. Теория перевода. 2010; 4: 3 – 28.
14. Швейцер А.Д. *Теория перевода*. Москва, 1988.

References

1. Gladun D.Sh. Perevod nauchnykh statej: problema kachestva. *Vestnik VolGU*. 2016; Seriya 9; Vyp. 14: 138 – 142.
2. Huhun G.T. O sociokul'turnom aspekte razvitiya terminologii. *Prikladnaya lingvistika. Terminovedenie*: sb. nauch. st. Otв. red.: S.V. Grinev. Moskva: MPGU, 2013: 45 – 52.
3. Alesina A., Favero C.A., Giavazzi F. Climbing Out of Debt. *Finance & Development*, March 2018; Vol. 55; No. 1.
4. Nelyubin L.L. *Uchebnik voennogo perevoda. Anglijskij yazyk*. Obschij kurz. Moskva: Voениzdat, 1981.
5. *Etymology dictionary online*. Available at: <https://www.etymonline.com/search?q=austerly>
6. *RIA Novosti*. Available at: <https://ria.ru/20150708/1120600107.html>
7. *RIA Novosti*. Available at: <https://inosmi.ru/world/20130227/206415031.html>
8. Simon Wren-Lewis Mediamacro myth 2: Labour profligacy mainly macro Comment on macroeconomic issues. Wednesday, 22 April 2015. Available at: <https://mainlymacro.blogspot.com/2015/04/mediamacro-myth-2-labour-profligacy.html>
9. Krugman P. Mediamacro Crosses the Atlantic. The New York Times. May 4, 2015. Available at: <https://krugman.blogs.nytimes.com/2015/05/04/mediamacro-crosses-the-atlantic/>
10. Nalog-nalog.ru. *Soobschestvo professionalov*. Available at: https://nalog-nalog.ru/nalogovaya_sistema_rf/byudzhethnonalogovaya_politika_ponyatie_i_vidy/#
11. Shirokih A.Yu. Leksika tekstov `ekonomicheskoy tematiki: perevod i obuchenie anglijskomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 445 – 447.
12. Nelyubova N.Yu., Gurova A.V. Rol' lingvokul'turnogo faktora pri perevode francuzskoj i russkoj delovoj internet-perepiski. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2018; T. 7; № 1: 100 – 113.
13. Vlasenko S.V. Obschaya teoriya perevoda, referenciya i referencial'nost' v mezh`yazykovom perevode. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 22. Teoriya perevoda. 2010; 4: 3 – 28.
14. Shvejcer A.D. *Teoriya perevoda*. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 07.05.19

УДК 81'373

Yakimov P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: pyakimov@mail.ru

LEXICAL EXPLICATION OF IDEAS OF AN ICON IN POETRY OF THE XIX CENTURY. The article uses some theoretical approaches to analyze ideas of an icon in an art text. The work specifies paradigms of representation of an icon in an art text, shows possible cognitive signs of individual and an author's representations of an icon, singles out symbolical meanings of an icon. On material of poetic texts of A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, A.A. Fet, E. A. Baratynsky, A.N. Maykov, F.N. Glinka, Ya.P. Polonsky features of functioning of this lexeme in poetry are revealed. By textual, interpretative and conceptual the analysis the researcher finds general and specific features in poetic representation of an icon in poetry of the XIX century. The existence of synthesis of initial (Orthodox Christians) is revealed and superstitious (especially in V.A. poetry of Zhukovsky) ideas of an icon, rational sensory perception of the world (in particular, the subject world) around the authors of poetic texts is highlighted.

Key words: lexeme icon, poetry of XIX century, functioning.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИКОНЕ В ПОЭЗИИ XIX ВЕКА

В статье даются некоторые теоретические подходы к анализу представлений об иконе в художественном тексте – показаны парадигмы представления иконы в художественном тексте, указаны возможные когнитивные признаки индивидуально-авторских представлений иконы, символические смыслы иконы. Далее на материале поэтических текстов А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета, Е.А. Баратынского, А.Н. Майкова, Ф.Н. Глинки, Я.П. Полонского выявлены особенности функционирования данной лексемы в поэзии. Путём текстологического, интерпретационного и концептуального анализа сделана попытка найти общее и различное в поэтическом представлении иконы в поэзии XIX века. Выявлено наличие синтеза канонических (православных) и суеверных (особенно в В.А. Жуковского) представлений об иконе, установлено рационально-чувственное восприятие окружающего мира (в частности, предметного мира) авторами поэтических текстов.

Ключевые слова: лексема икона, символический смысл, поэзия XIX века, функционирование.

Анализируя значимость образа иконы в художественном тексте, В.В. Лепина предлагает выделить следующие парадигмы представления иконы:

- икона как примета православного быта – украшение храма, дома, квартиры; икона как предмет богослужения;
- икона как своеобразный «персонаж» эпизода (отдельной главы), без анализа которого (которой) невозможна интерпретация главы или произведения в целом;

- икона как полноценный герой произведения, к которому сводятся все сюжетные линии [1, с. 9].

Рассматривая икону как артефакт, представленный в поэтическом тексте, где слово имеет особую смысловую и эстетическую нагрузку, можно говорить о номинативном функционировании данной лексемы или эстетически осложнённом. В последние годы появился ряд работ, в которых описываются индивидуально-авторские номинации иконы и их функции. Например, Н.Б. Бугакова ана-

лизирует номинации иконы, актуализированные в романе И.С. Шмелева «Пути небесные», соответствующие его миропониманию и реализующие сущность художественного замысла. По мнению исследователя, для объективации индивидуально-авторских когнитивных признаков концепта икона, могут использоваться не только отдельные лексемы и словосочетания, но и фразеосочетания. Среди когнитивных признаков концепта икона указываются следующие: «изображение, украшаемое на праздник»; «предмет культа, настраивающий на нужный лад при общении с Божьей Матерью»; «любимое изображение»; «изображение, осуществляющее покровительство»; «почитаемое как относящаяся к миру Бога, святых»; «изображение Бога, святых, внушающее страх»; «живописное изображение Божьей Матери, перед которым следует зажигать лампаду»; «живописное изображение Божьей Матери, являющееся объектом просьб»; «изображение Божьей Матери, с которым можно разговаривать»; «ценное изображение Божьей Матери, способное исцелять»; «ценное изображение»; «живописное изображение Божьей Матери, осуществляющее покровительство» [2, с. 10].

Н.П. Ларионова, характеризующая символический смысл православной иконы в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» и её роль в создании и интерпретации образов главных героев романа, указывает на появление контекстуального осложнения значения лексемы икона: сохраняя своё исходное, привычное для понимания носителя русского языка значение, лексема обретает сему 'предмет, доказывающий материальное благополучие'. По мнению исследователя, герои романа «оказываются вне Церкви в её истинном понимании, т. е. одиноки и непричастны к христианским ценностям: Любви, Состраданию, Прощению и Покаянию» [3, с. 37], что приводит «к неизбежной гибели сначала души, а затем и тела».

Выводы, сделанные на основе анализа результатов научного поиска выше-названных работ, имеют несомненную ценность для более полного определения структуры данной лексемы, функционирующей в художественном тексте вообще и поэтическом в частности. Однако ни в одной из работ не выявлено общепозитическое представление об иконе, которое стало бы некоторой отправной точкой в нахождении индивидуально-авторской специфики использования данной лексемы как средства воплощения религиозной картины мира.

Традиционно для поэтического представления XIX века икона – предмет богослужения, совершения обряда; это обязательный элемент не только храма, но и любого дома. Подтверждением тому являются поэтические тексты А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета, Е.А. Баратынского, А.Н. Майкова, Ф.Н. Глинки, Я.П. Полонского.

Перед иконой (иконами) **плачут**: «Перед божественной иконой / Она в безумьи упадет / И плачет...» [4, с. 396]; «Пред иконою Царицы / Дева, в грусти и слезах, / В сердце чужа вещей страх, / Изливалась вся в молитвы...»; «И, повергшись пред иконой, / Весь в слезах пролился он...» [5]; **венчают**: «Не на то перед святыми иконами / Мы с тобой, жена, обручались, / Золотыми кольцами менялись!...» [4, с. 360]; **молятся** и **земные кладут поклоны**: «В молитвенник весь устремивший ум, / Панкратий наш Николы пред иконой / Со вздохами земные клал поклоны...» [6, с. 150]; «*Стань вот тут перед иконы, / Я постелю стану стлать. / Не спеши же класть поклоны, / "Богородицу" читать!*» [7]; «Княгини мамушка седая / Перед иконою стоит, / И вот уж, набожно вздыхая, / Земной поклон она творит» [8, с. 188]; «Я поклоны творю пред иконою / И не слышу, как сладко поют / Соловьи за решеткой окошком, / В том саду, где жасмины цветут...» [9, с. 231]; **ставят свечу в память о человеке**: «...и ставят пред иконы / И ныне за него свечу...» [10, с. 115]. Иконой **благословляют** молодых: «Над главою их покорной / Мать с иконой чудотворной / Слёзы льёт и говорит: / "Бог вас, дети, награди!"» [6, с. 282].

В поэме А.С. Пушкина «Борис Годунов» с хоругвями святыми и иконами Владимирской и Донской Богоматери патриарх в сопровождении синклита, бояр и сонма дворян, а также народа московского православного движется молить царицу о благословении Бориса на венец: «В Кремле отпев торжественно молебен, / Предшествуем хоругвями святыми, / С иконами Владимирской, Донской, / Воздвижется...» [6, с. 350].

Зажженная свеча перед иконой – **спасение от беды**: «...долго ль до беды. / Скорей зажги свечу перед иконой...» [6, с. 35].

Иконы образуют в церковном пространстве иконостас: «Кругом и сон и тишина, / Но в церкви дверь отворена; / Трепещет луч лампы / И тускло озаряет он / И тёмну живопись икон / И позлащённые оклады...» [6, с. 355]; «Горит огнями весь иконостас / хрустальное блестит паникадило, / И дыкона за хором слышен бас...» [7]; «Дорог мне, перед иконою / В светлой ризе золотой, / Этот яркий воск, возжженный / Чьей неведомо рукой...» [10].

В каждом доме божница, что тоже часто показывается в поэтическом тексте: «Взошли толпой, не поклонясь, / Икон не замечаю...» [6, с. 132]; «У Нины в спальню, / Лениво споря с темнотою, / Перед иконой золотой / Лампада точит свет печальный...», «Перед иконою, в углу, / Стал и закашлял кто-то глухо. / Сухая, дряхлая рука / Из тьмы к лампаде потянулась...» [8, с. 188]. Иконы находятся в светлице или в стальной комнате. Икона вообще – символ дома, символ родины, родных мест: «Я возвращаюсь к вам, поля моих отцов, / Дубравы мирные, священный сердцу кров! / Я возвращаюсь к вам, домашние иконы!» [8, с. 283].

Даже в замке есть место иконе: «Светом облит лик иконы, / перед ней стоит напой, / Слышны вздох, слышны стоны, / И, во прах склонясь главой, / Горько плачет Теодора...» [7].

В поэме М.Ю. Лермонтова «Боярин Орша» **иконы в ризах дорогих** становятся символом родного дома, в который возвращается боярин Орша: «Икону в ризе дорогой / В алмазах, в жемчуге, с резьбой / Повесил в каждом он углу...» [4, с. 120].

В стихотворении А.Н. Майкова «Грезы» одиночество и думы протекают при свете лампы, мерцание которой отражено в ризах золотых икон.

В «Слове о полку Игореве» А.Н. Майкова Пирогощая икона становится **символом Руси, родной земли**: «Игорь едет, на Боричев держит, / Ко святой иконе Пирогощей...» [10]. Пирогощая икона, по одной из версий, – список с Иконы Богоматери – Одигитрии, изображенной в окружении семибашенного Влахернского монастыря. Согласно переводу автора «Первой русской риторики» епископу Вологодскому Макарию, Пирогощая значит «башенная». Игорь едет к иконе, чтобы поблагодарить Богородицу и Христа за спасение.

Иконостас с пресвятыми ликами – **символ святости места, где он находится**: «А там иконостас, и пресвяты лики, / И место царское, и патриарший трон...» [10]. Золотые иконы, как и церкви и голубое небо – **признаки света белого, мира живых**: «Есть ли небо голубое? Есть ли свет ещё наш белый? / И на свете – церкви божьи / И иконы золотые, / И как прежде, за станками, / Ткут ли девки молодые?» [10]. Именно об этом тоскуют грешницы, нисходящие в ад.

Иконы окружают гроб Ивана Грозного среди других царственных гробов в Архангельском соборе: «И тайной облечен досель сей гроб безмолвный... / Вот он!.. Иконы вокруг...» [10]. Многие подчеркивают, что в данном стихотворении Аполлон Майков будто оправдывает Ивана IV Грозного. Современник Майкова А.К. Толстой признался в предисловии к «Князю Серебряному», что «при чтении источников книга не раз выпадала у него из рук и он бросал перо в негодовании, не столько от мысли, что мог существовать Иван IV, сколько от той, что могло существовать такое общество, которое смотрело на него без негодования» [11].

Строгие лики икон, мрак, мерцание свечей – всё это не просто напоминает не верящему «ни в сон, ни в чох» (по определению И. Анненского) герою поэмы А.Н. Майкова о его предках, это заставляет его решиться на написание истории своего рода и изменить свои взгляды: «...Или строга икон, / И храм, весь полный старины, / Где всё о предках говорит...» [10].

Икона – историческая ценность, **символ памяти о родной истории, родном городе**. Жители Парги, покидая проданный англичанами в 1819 году османам город, забирали с собой самое ценное, символы родной земли, символы истории – пепел от сожженных костей своих предков, горсть родной земли и камни из домашнего очага; вопреки запретам англичан вывозятся иконы и утварь, как историческую ценность, как символ памяти: «Жены косы рвут в печали лютой, / Старик рыдают злым рыданьем; / По церквам попы с великим плачем / Забирают утварь и иконы...» [10].

Нападение врага на родную землю равнозначно надругательству над иконами: «Как задумали злые нехристи – / Полонить пришли землю русскую, / Надругаться пришли над иконами, / Обижать пришли царя белого...» [10].

Икона в поэзии XIX века рассматривается и как произведение искусства. Так, в стихотворении Е.А. Баратынского «Мадонна» воедино сливаются великий шедевр искусства и образ Богородицы: «...Придет к нам на помощь Мадонна святая, / Да лик её веру в тебе укрепит, / Смотри, как приветно с холста он глядит!» [8, с. 126].

Икона здесь уподобляется душе: «Синьор, я бедна, но душой не торгую; / Продать не могу я икону святую...» [8, с. 126].

Совершенно иной, далёкий от пушкинской, лермонтовской традиции и традиции Майкова, Фета, Баратынского, образ иконы представлен в поэтических текстах В.А. Жуковского. Икона у Жуковского – объект деятельности человека: инокия является хранителем икон и огня около них: «...И день и ночь огонь хранить / Лампад горящих у икон: / В таких заботах проведен / Был век е...» [12].

Иконы меркнут при появлении мрачного беса, вселившегося в героиню баллады Жуковского «Доника»: «Но лишь туда вошли они, чтоб верный / Пред алтарем обет изречь: / Иконы все померкли вдруг, и серный / Дым побежал от брачных свеч...» [12]. Мистически на золоте икон часовни трепещет лик луны, блуждающей по дерну холмов над гробами сельского кладбища, мелькающей по крестам [12]. Не лишено мистики свидание деви в черной власнице с умершим возлюбленным, которое происходит перед иконой Богородицы: «...Пала дева пред иконой / И безмолвно уповая / От пречистая ждала... / И душою перешла / Неприметно в мир свиданья» [12].

Перед иконой в балладах В.А. Жуковского горит заупокойная свеча: «В светлице свеча пред иконой горит, / В светлице красавица в гробе лежит» [12]; «В избушке гроб; накрыт / Белою заполой; / Спасов лик в ногах стоит; / Свечка пред иконой...» [12].

Героиня баллад молятся в слезах перед иконами: «Входит с трепетом, в слезах; / Пред иконой пала в прах, / Спасу помолилась...» [12]; «Я ль, с надеждой и мольбой, / пред иконою святой / Не точила слез ручьи?...» [12].

У иконы Спасителя («Спасовой иконы») Громобой, герой одноименного произведения В.А. Жуковского, ищет «обороны» от ада; вставший на путь покаяния Громобой был изображен вместе двенадцатью дочерьми на иконе. С одной стороны, в балладе очевиден религиозный эфрасис (даётся достаточно подробное описание иконы), с другой стороны, мы имеем дело со словесным изображе-

нием не какой-то известной иконы, а творческую фантазию, подчинённую замыслу автора – на иконе в лике святого изображен грешник Громобой, вымышленный герой баллады: «На той иконе Громобой / Был видим с дочерями...» [12].

Результаты анализа поэтических текстов XIX века дают основание отметить наличие синтеза канонических (православных) и суеверных (особенно в поэзии В.А. Жуковского) представлений об иконе. Представление иконы основано на рационально-чувственном восприятии окружающего мира (в частности, предметно-го мира) авторами поэтических текстов.

Расширение значения лексемы в поэтических текстах XIX века связано с присутствием не зафиксированных толковыми и историческими словарями сем, уточняющих назначения (функции) иконы в жизни отдельного человека и

общества в целом, пространственных сем и сем, указывающих на внешний вид иконы.

В одних контекстах иконы называются (например, у В.А. Жуковского чаще употребляется икона Спасителя – «Спасова икона», «Спасов лик»), в других лексема икона обозначает икону вообще, без указания её значения и названия. Однако её символичность определяется исходя из более широкого поэтического контекста. В поэтических текстах узнаются иконы с изображением Спасителя, Николы Угодника, Богородичные иконы: «Спасов лик...», «...у Спасовой иконы...» (В.А. Жуковский), «Николы пред иконой / Со вздохом земные клал поклоны...» (А.С. Пушкин), «...пред иконою Царицы...» (Ф.Н. Глинка), «С иконами Владимирской, Донской...» (А.С. Пушкин), «...ко святой иконе Пирогощей...» (А.Н. Майков).

Библиографический список

1. Лепехин В.В. *Икона в русской словесности XIX – XX веков*. Сергед: JATEPress, 2015.
2. Бугакова Н.Б. *Индивидуально-авторское своеобразие языковой картины мира И.С. Шмелева*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2010.
3. Ларионова Н.П. Православная икона в контексте романа «Господа Головлёвы» М.Е. Салтыкова-Щедрина. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2016; № 6 (60); Ч. 1.
4. Лермонтов М.Ю. *Стихотворения. Поэмы. Маскарад. Герой нашего времени*. Москва: Художественная литература, 1972.
5. Глинка Ф.Н. *Погоня*. Available at: <https://rustih.ru/fedor-glinka-pogonya/>
6. Пушкин А.С. *Стихотворения*. Санкт-Петербург: Наука, 1997.
7. Фет А.А. *Стихотворения*. Available at: <https://istihi.ru/fet>
8. Баратынский Е.А. *Стихотворения. Поэмы*. Москва: Наука, 1982.
9. Полонский Я.П. *Стихотворения и поэмы*. Москва: Художественная литература, 1986.
10. Майков А.Н. *Стихотворения*. Москва: Советская Россия, 1980.
11. Толстой А.К. *Князь Серебряный*. Available at: http://az.lib.ru/t/tolstoj_a_k/text_0030.shtml
12. Жуковский В.А. *Стихотворения*. Available at: <http://zhukovskiy.lit-info.ru/zhukovskiy/stihi/stihi.htm>

References

1. Lepahin V.V. *Ikona v russkoy slovesnosti XIX – XX vekov*. Seged: JATEPress, 2015.
2. Bugakova N.B. *Individual'no-avtorskoe svoeobrazie yazykovoy kartiny mira I.S. Shmeleva*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2010.
3. Larionova N.P. Pravoslavnyaya ikona v kontekste romana «Gospoda Golovlevy» M.E. Saltykova-Schedrina. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016; № 6 (60); Ch. 1.
4. Lermontov M.Yu. *Stihotvoreniya. Po'emy. Maskarad. Geroj nashego vremeni*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.
5. Glinka F.N. *Pogonya*. Available at: <https://rustih.ru/fedor-glinka-pogonya/>
6. Pushkin A.S. *Stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1997.
7. Fet A.A. *Stihotvoreniya*. Available at: <https://istihi.ru/fet>
8. Baratynskij E.A. *Stihotvoreniya. Po'emy*. Moskva: Nauka, 1982.
9. Polonskij Ya.P. *Stihotvoreniya i po'emy*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986.
10. Majkov A.N. *Stihotvoreniya*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1980.
11. Tolstoj A.K. *Knyaz' serebryanij*. Available at: http://az.lib.ru/t/tolstoj_a_k/text_0030.shtml
12. Zhukovskij V.A. *Stihotvoreniya*. Available at: <http://zhukovskiy.lit-info.ru/zhukovskiy/stihi/stihi.htm>

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 81-13

Chernykh O.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia),
E-mail: chernykhoul@mail.ru

GENDER AS SOCIAL CONSTRUCTION. The article is dedicated to a question of gender in contemporary science. Reasons for gender studies are determined. Three approaches to gender research are described. Constructivist approach is considered as the most productive one. It consists of two directions: radical epistemological constructivism and social constructivism. Russian linguists consider social constructivism to be the basis for gender studies. Language is admitted to be the instrument and the background for gender construction. The main means of gender construction are rituals and institutional reflexivity. The article contains a review of foreign scientific works in the field of gender. It also reveals the fundamentals of gender linguistics in Russian science.

Key words: gender, gender studies, social constructivism, language, gender construction, means of gender construction.

О.Ю. Черных, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной филологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, РФ,
E-mail: chernykhoul@mail.ru

ГЕНДЕР КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ

В статье систематизируются различные подходы к изучению гендера. Социокогнитивистский подход признается основополагающим в современной отечественной лингвистической гендерологии. Дается трактовка понятия «гендер». Называются процессы, которые лежат в основе конструирования гендера. Выделяются основные положения, которые нужно учитывать при лингвистическом анализе гендера.

Ключевые слова: гендер, социокогнитивизм, лингвистическое конструирование гендера, институционализация пола, ритуализация пола, социализация.

Интерес к гендерным исследованиям не утихает на протяжении многих лет. Возникновение гендерной лингвистики и её развитие обусловлено общими тенденциями развития гуманитарного знания в целом и лингвистики в частности в рамках новой научной парадигмы. Выявлено, что именно постнеклассическая эпистема, пересмотр базовых философских понятий вызвали неподдельный интерес к изучению такой нелингвистической категории, как гендер [1, с. 110 – 114].

В современной науке гендерные исследования неоднородны. О.А. Ворони-на выделяет следующие направления в изучении гендера:

1. Псевдогендерное направление (исследователи, работающие в этом направлении, стоят на позициях биодетерминизма и считают гендер синонимом термина *пол* и синонимом термина *социополовая роль*);

2. Социополовое направление (учёные, работающие в рамках данного направления, полагают, что пол является биологической данностью, а гендер – это социальный конструкт, однако считают, что наличие двух «гендеров» (мужского и женского) является воспроизводством двух биологически разных полов);

3. Социокогнитивистское направление. Исследователи, работающие в рамках данного направления, берут за основу теорию социального конструирования гендера. Основные положения данной теории можно представить следующим образом:

а) гендер конструируется в семье, через социализацию в общественных институтах, при помощи разделения труда и т. д.;

б) гендер конструируется и самим человеком (путём принятия общественных правил и норм в отношении гендерных ролей и желания соответствовать этим нормам [2, с. 20 – 23].

Российские учёные, исследующие роль языка в конструировании гендерной идентичности, стали одними первых, кто начал использовать теорию социоконструктивизма в современном языкознании. Одной из первых, кто начал применять конструктивистский подход стала Е.С. Гриценко [3; 4]. Исследование и использование конструктивистского подхода и разработка новой методологии исследования привели к «осознанию перспективности социоконструктивистских моделей, этнометодологии, а также правомерности изучения языка как инструмента доступа к познанию лингвистических сущностей, в данном случае – гендера» [1, с. 113].

Конструктивистская теория считается наиболее продуктивной в гендерной лингвистике на данном историческом этапе. С точки зрения методологии мы согласны с В.А. Лекторским: «реальность, с которой имеет дело познание (как научное, так и обыденное) и в которой мы живем, – это не что иное, как конструкция самого субъекта, иногда сознательная, но чаще всего неосознаваемая. Никакой другой реальности, действительности, помимо конструируемой субъектом... нет и быть не может» [5, с. 4]. У индивидов могут быть более или менее адекватные понятия только о том, что он познал или создал сам, получил с опытом. Однако и сам опыт также является конструктом, поскольку он создается человеком и «делится» на два вида – внешний, связанный с событиями окружающего мира, и внутренний, отражающий личностные эмоции и переживания.

Внутри конструктивистского подхода существуют два научных направления, которые могут быть использованы в процессе исследования гендерных репрезентаций: радикальный эпистемологический конструктивизм и социальный конструкционизм [5, с. 5].

Учёные-конструктивисты в основном занимаются изучением когнитивной стороны коммуникации и понимают её как процесс познания мира. Социальный же конструкционизм исследует *социальную сторону построения мира* – тем, как общество и его институты создают окружающую действительность. Таким образом, для конструктивизма характерно фокусирование на *восприятии, перцептивности*, а социальный конструкционизм берет за основу *действие* [6, с. 65].

Однако представители обоих направлений едины в том, что социальная действительность и идентичность индивида, в том числе гендерная, создаются средствами языка и другими семиотическими средствами, а не являются биологически детерминированными. Мы разделяем точку зрения Е.С. Гриценко: язык является инструментом и фоном конструирования гендера [3; 4].

Многие исследователи, дающие свою трактовку понятия «гендер», отмечают его социальную сущность. А. В. Кирилина полагает, что «гендер отражает одновременно процесс и результат «встраивания» индивида в социально и культурно обусловленную модель мужественности или женственности, принятую в данном обществе на данном историческом этапе» [7, с. 49].

В методологии лингвистических гендерных исследований одним из важнейших является положение, предложенное И. Гоффманом [8]: основными механизмами создания гендерной идентичности человека, являются процессы ритуализации и институционализации. Институционализация представляет собой встраивание гендера в функционирование социальных институтов. В процессе общения у человека создаются представления о нормативном поведении для представителей обоих полов. В исследовании «The arrangement between sexes» [8] И. Гоффман определяет основные примеры социальной организации, при помощи которых воспроизводятся и закрепляются гендерные стереотипы:

А) «Полоролевое разделение труда (sex-class division of labour);

Б) Неодинаковая социализация разнополых детей в семье (siblings as socializers);

В) Выбор профессии (job selection);

Г) Туалетные практики (toilet practices);

Д) Самоидентификация личности (our identification system)» [8, p. 319].¹

Одним из важнейших способов институционализации индивида является его социализация, осуществляемая в семье и в других общественных институтах. «Социализация – вхождение личности в общество, ее адаптация в нем – происходят через институты семьи, школы, религии, политики, средств массовой информации и рынка труда. Именно в них закрепляются и воспроизводятся гендерные стереотипы» [7, с. 23]. И. Гоффман замечает, что гендерная социализация индивида появляется сразу же после рождения. В зависимости от биологического пола младенца относят либо к мужскому, либо к женскому полу, воспринимают его соответственно и предъявляют соответствующие требования. По мере взросления человек принимает тот способ поведения, который общество считает приемлемым для представителей данного пола. Впоследствии разделение на классы по биологическому признаку становится основой для социального разделения людей: женщины и мужчины получают различный жизненный опыт, испытывают неодинаковое отношение к себе, строят различные жизненные планы [8, p. 302 – 303]. Основными социальными институтами, способствующими закреплению гендерных ролей, являются семья, образовательные учреждения (сад, школа, университет), средства массовой информации, церковь и т. д. На-

званные общественные институты являются общественными организациями с определенным социальным порядком, благодаря которому происходит дальнейшее становление гендерной иерархии.

В процессе коммуникации индивиды совершают различные ритуалы. Глубоко укоренившиеся гендерные практики влияют на то, что в каждой конкретной интеракции представители обоих полов ведут себя в соответствии с требованиями, предъявляемыми для конкретного пола. Это поведение становится ритуализованным и закрепляет установленные нормы [8, p. 325]. Таким образом, ритуализованным является стиль одежды (женский или мужской), манера говорить, причёски, вокабуляр, интонация, жесты и так далее. Ритуальные действия имеют сигнальную функцию и нормируются обществом. Ритуальные нормы известны всем участникам общения. Они формируют круг ожиданий людей и их готовность соответствовать этим ожиданиям. Сами же ожидания символизируют и воспроизводят общественное устройство.

Таким образом, теория И. Гоффмана позволяет сделать вывод о том, что процессы институционализации и ритуализации являются основополагающими для создания гендерного параметра личности.

На современном этапе развития науки в лингвистике все более укрепляется и становится доминирующим социоконструктивистское направление в изучении гендера. Ученые описывают гендер как продукт социальной интеракции. В поле исследования находится то, как индивиды создают и проявляют гендерную идентичность в процессе социального взаимодействия с другими индивидами. Язык признается источником для создания различных параметров социальной идентичности.

В зарубежной лингвистике социоконструктивистский подход в изучении языка и гендера использован в трудах К. Гергена [9], М. де Серто [10], Э. фон Глазерсфельда [11], Дж. Батлер [12] и др.

Взав за основу идеи социоконструктивизма, исследователи изучают создание гендерной идентичности в литературе [13], историографии [14], антропологии [15] и др. науках. Ученые-социолингвисты и лингвисты-антропологи исследуют следующие вопросы: лингвистические способы создания социальной идентичности [16], отношения между властью, языком и социальной идентичностью, речевая деятельность индивидов в отдельных сообществах. М. Гудвин занимается вопросом, как используется язык и речь для социальной организации общества в процессе межличностной интеракции [17]. Труды С. Герринга направлены на изучение языковых и социальных аспектов коммуникации, осуществляемой при помощи современных технологий (в частности, интернет) [18]. Этнографический подход используется исследователем Н. Бесниер [19] и др., которые изучают специфические, не западные речевые сообщества. Д. Холмс исследует гендерные различия в речи в различных социальных контекстах [20]. Ведется исследование конструирования гендера в семейном и профессиональном дискурсе. П. Эккерт изучает, способы создания гендерного параметра личности в подростковом возрасте [21].

Большинство исследователей полагают, что гендер – категория переменной интенсивности [7], а также «часть комплексного участия индивида в жизни того или иного социума и должен изучаться в различных проявлениях и неразрывной связи с другими аспектами социального опыта» [22, с. 63]. П. Эккерт и С. Макконнел-Джине полагают, что невозможно исследовать взаимодействие языка и гендера вне контекста, в котором это взаимодействие осуществляется. Ученые выдвинули лозунг: «думать практически, наблюдать локально». Исследовательницы отмечают, что взаимодействие языка и гендера осуществляется в «ежедневных социальных практиках конкретных местных сообществ» [21, p. 486]. Кроме того, при исследовании гендера необходимо учитывать следующие моменты:

- гендерный параметр личности неразрывно связан с другими аспектами социальной идентичности и общественных отношений;
- понятие *гендер* может трактоваться по-разному в различных сообществах;
- лингвистическое воспроизводство гендера может варьироваться в различных культурах [21, p. 486].

Социоконструктивистский подход используется и последовательно разрабатывается в отечественном языкознании. На данный момент в исследованиях ученых-гендерологов изложены теоретико-методологические основы изучения гендера в лингвистике и предложены приемы и методики анализа гендера, основанные на конструктивистской методологии.

В фокусе исследований в настоящее время находится вопрос, как гендер конструируется в языковой коммуникации и какие лингвистические способы при этом используются. Данные вопросы рассматриваются в рамках такой отрасли современной науки как *лингвистическая гендерология* или *гендерная лингвистика*.

Последние 50 лет гендерная проблематика вызывает широкий интерес в отечественном языкознании.

Основные положения теории гендера в российской лингвистике сформулированы Московской школой лингвистической гендерологии:

1. Признана конвенциональная сущность гендера. Гендерный параметр личности индивида институционализован и ритуализован.

¹ Здесь и далее перевод наш – О.Ч.

2. Фемининность и маскулинность признаются культурно обусловленными свойствами.

3. Семантическое наполнение понятия *гендер* варьируется, в зависимости от исторического этапа.

4. Гендер является «плавающим» параметром; признается разная степень интенсивности проявления гендера – от его акцентирования до полного нивелирования – в зависимости от намерений индивида и коммуникативной ситуации.

5. Гендер является не лингвистической категорией, однако имеет лингвистические способы конструирования и манифестации.

6. Признается наличие двух уровней описания индивида в языке – гендерного и метагендерного [22, с. 84 – 90].

И.И. Халеева признает гендер в качестве «*междисциплинарной интриги*», в основе которой сплетается множество наук о человеке, о его не только биологической, но и социально и культурно обусловленной специфике, интриге как совокупности обстоятельств, событий и действий, в центре которых находится человек, личность» [23, с. 8].

Новейшее направление в лингвистической гендерологии, представленное немногочисленными пока трудами, – исследование гендерной составляющей педагогического дискурса [24]. Мы провели исследование учебных пособий для первого класса и выявили, что конструирование гендера осуществляется при помощи вербальных, невербальных средств и их взаимодействия в поликодовых (видеовербальных текстах).

Вербальные средства создания гендерной идентичности – грамматические средства выражения категории рода, имена собственные, агентивные существительные; лексемы, в значение которых входит сема «пол»; семантика глагольных предикатов; антропоморфизм при описании животных. Языковые средства создания гендерных асимметрий представлены также неспецифицированным использованием агентивных лексем мужского рода, глаголов в треть-

ем лице единственного числа мужского рода прошедшего времени, мужских антропонимов.

Невербальные средства конструирования гендера – рисунки с неодинаковой представленностью лиц разного пола и их неодинаковым социальным и профессиональным статусом. Создание гендерных асимметрий при помощи семиотического кода иллюстрация осуществляется за счет количественного доминирования лиц мужского пола и более широкого отображения занятий, стереотипно ассоциируемых с мужчинами, за счет изображения типичных полоролевых образов и статусных различий.

Как вербальные, так и невербальные, и видеовербальные гендерные репрезентации в учебных текстах обнаруживают андроцентричность – более широкую представленность лиц мужского пола. Однако они отличаются от описанных в классической научной литературе гендерных стереотипов большей сложностью и многомерностью, которая выражается во взаимодействии гендерных конструкторов с конструктами возраста и социального статуса.

Итак, в настоящее время гендерные исследования в отечественной лингвистике развиваются весьма интенсивно и ведутся в нескольких направлениях: изучение воспроизводства гендера (в том числе этнокультурной специфики концептов «мужественность» и «женственность») в языке; отражение гендерных стереотипов в языковом сознании, в лексикографии, в различных типах дискурса (средствах массовой информации, рекламе, интернете, криминалистике, брачных объявлениях); изучение гендерной специфики коммуникативного поведения и др.

На сегодняшний день учёными выявлены и систематизированы некоторые средства и способы лингвистического конструирования гендера. Таким образом, разработаны не только методологические основания гендерных исследований в лингвистике, но и целый комплекс методов, что позволяет применять гендерный подход и к ранее не исследованным областям и дискурсам.

Библиографический список

1. Кирилина А.В. Лингвистические гендерные исследования как проявление смены эпистемы в гуманитарном знании. *Вестник военного университета*. 2010; 4: 110 – 114.
2. *Словарь гендерных терминов*. Под редакцией А.А. Денисовой. Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские инновационные проекты». Москва: Информация – XXI век, 2002.
3. Гриценко Е.С. *Язык как средство конструирования гендера*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2005 (а).
4. Гриценко Е.С. *Язык. Гендер. Дискурс*. Нижний Новгород, 2005 (б).
5. Лекторский В.А. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке (материалы «круглого стола»). *Вопросы философии*, 2008, 3: 3 – 38.
6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Москва: Гонзис, 2003.
7. Кирилина А.В. *Гендер: лингвистические аспекты*. Москва: Издательство «Институт социологии РАН», 1999.
8. Goffman E. The Arrangement between sexes. *Theory and society*, 1977; 4: 301 – 331.
9. Gergen Kenneth J. *The saturated self, Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books. 1991; 2nd. Ed. 2001.
10. Certeau M. de. *The Practice of Everyday life* / M. de Certeau. Berkeley: University of California Press, 1984.
11. Glaserfeld E. *Einführung in den Konstruktivismus*. Piper Verlag GmbH, München, 1. Aufl. 1992.
12. Butler J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge, 2006.
13. Feldman P., Kelly T. (eds.) *Romantic Women Writers: Voices and Countervoices*. Hanover, NH: University Press of New England, 1995.
14. Kelly-Gadol J. *Did women have a renaissance?* NYC, 1998.
15. Behar R., Gordon D. (eds.). *Women Writing Culture*. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.
16. Oachs E. Linguistic Resources for Socializing Humanity. *Rethinking Linguistic Relativity* / J. Gumperz and S. Levinson(eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 407 – 437.
17. Goodwin M. *He-Said-She-Said: Talk as a Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
18. Herring S. Gender and Power in On-line Communication. *Handbook of Language and Gender*. Edited by Janet Holmes and Miriam Meyerhoff, Blackwell Publishing Ltd, 2003: 202 – 228.
19. Besnier N. Crossing Genders, Mixing Languages: The Linguistic Construction of Transgenderism in Tonga. *Handbook of Language and Gender*. Edited by Janet Holmes and Miriam Meyerhoff, Blackwell Publishing Ltd, 2003: 279 – 302.
20. Holmes J. Women at work: Analyzing women's talk in New Zealand workplaces. *Australian Review of Applied Linguistics*, 2000.22 (2): 1 – 17.
21. Eckert P., McConnell-Ginet S. Communities of Practice: Where Language, Gender and Power All Live. *Language and gender: a reader*. Edited by Jennifer Coates. Blackwell Publishing Ltd. 2004: 484 – 494.
22. Кирилина А.В. *Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации*. Москва, РОССПЭН, 2004.
23. Халеева И.И. Гендер как интрига познания. *Гендерный фактор в языке и коммуникации*. Москва, 1999: 7 – 14.
24. Черных О.Ю. *Семиотические средства конструирования гендера в педагогическом дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.

References

1. Kirilina A.V. Lingvisticheskie gendernye issledovaniya kak proyavlenie smeny `epistemy v gumanitarnom znanii. *Vestnik voennogo universiteta*. 2010; 4: 110 – 114.
2. *Slovar' gendernykh terminov*. Pod redakciej A.A. Denisovoj. Regional'naya obschestvennaya organizaciya «Vostok-Zapad: Zhenskie innovacionnye proekty». Moskva: Informaciya – XXI vek, 2002.
3. Grichenko E.S. *Yazyk kak sredstvo konstruirovaniya gendera*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2005 (a).
4. Grichenko E.S. *Yazyk. Gender. Diskurs*. Nizhnij Novgorod, 2005 (b).
5. Lektorskiy V.A. Konstruktivizm v `epistemologii i naukah o cheloveke (materialy «kruglogo stola»). *Voprosy filosofii*, 2008, 3: 3 – 38.
6. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gonzis, 2003.
7. Kirilina A.V. *Gender: lingvisticheskie aspekty*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut sociologii RAN», 1999.
8. Goffman E. The Arrangement between sexes. *Theory and society*, 1977; 4: 301 – 331.
9. Gergen Kenneth J. *The saturated self, Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books. 1991; 2nd. Ed. 2001.
10. Certeau M. de. *The Practice of Everyday life* / M. de Certeau. Berkeley: University of California Press, 1984.
11. Glaserfeld E. *Einführung in den Konstruktivismus*. Piper Verlag GmbH, München, 1. Aufl. 1992.
12. Butler J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge, 2006.
13. Feldman P., Kelly T. (eds.) *Romantic Women Writers: Voices and Countervoices*. Hanover, NH: University Press of New England, 1995.
14. Kelly-Gadol J. *Did women have a renaissance?* NYC, 1998.
15. Behar R., Gordon D. (eds.). *Women Writing Culture*. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.
16. Oachs E. Linguistic Resources for Socializing Humanity. *Rethinking Linguistic Relativity* / J. Gumperz and S. Levinson(eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 407 – 437.
17. Goodwin M. *He-Said-She-Said: Talk as a Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
18. Herring S. Gender and Power in On-line Communication. *Handbook of Language and Gender*. Edited by Janet Holmes and Miriam Meyerhoff, Blackwell Publishing Ltd, 2003: 202 – 228.

19. Besnier N. Crossing Genders, Mixing Languages: The Linguistic Construction of Transgenderism in Tonga. *Handbook of Language and Gender*. Edited by Janet Holmes and Miriam Meyerhoff, Blackwell Publishing Ltd, 2003: 279 – 302.
20. Holmes J. Women at work: Analyzing women's talk in New Zealand workplaces. *Australian Review of Applied Linguistics*, 2000.22 (2): 1 – 17.
21. Eckert P., McConnell-Ginet S. Communities of Practice: Where Language, Gender and Power All Live. *Language and gender: a reader*. Edited by Jennifer Coates. Blackwell Publishing Ltd, 2004: 484 – 494.
22. Kirilina A.V. *Gendernye issledovaniya v lingvistike i teorii kommunikacii*. Moskva, ROSSP'EN, 2004.
23. Haleeva I.I. Gender kak intriga poznaniya. *Gendernyj faktor v yazyke i kommunikacii*. Moskva, 1999: 7 – 14.
24. Chernyh O.Yu. *Semioticheskie sredstva konstruirovaniya gendera v pedagogicheskom diskurse*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 25.05.19

УДК 82

Gasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Omarova S.O., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

FIGURATIVE LINGUISTIC MEANS IN A BOOK "THE POET" BY E. KAPIEV. The article deals with figurative means in the book of Efendi Kapiyev "The Poet". The choice of the object of research is explained by the fact that the style and language of the poet are interesting and individual. The style and language of Katiyev are poorly researched. Figurative means are an important component of the poet's artistic speech. One of the main means of creating artistic images is a metaphor. A metaphor is a transfer of a name from one object to another on the basis of their similarity. E. Kapiyev uses metaphors very skillfully in his works. It is also noted that color-referring epithets are widely represented in the works of the writer, what indicates a special visual language of the author. Among the epithets most often used names of colors are names for the blue color and its different shades. To create visual images, the entire palette of shades of red is used.

Key words: Russian language, language tools, shaped tools, paremiological means, phraseology, concept.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru
С.О. Омарова, магистрант 2 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ОБРАЗНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В КНИГЕ Э. КАПИЕВА «ПОЭТ»

В статье рассматриваются образные средства в книге Эфенди Капиева «Поэт». Выбор объекта исследования объясняется тем, что, стиль и язык поэта интересны и индивидуальны. Стиль и язык поэта до сих пор малоисследованы. Образные средства являются важным компонентом художественной речи поэта. Одним из главных средств создания художественных образов является метафора. Метафора – это перенос названия с одного предмета на другой на основании их сходства. Э. Капиев очень умело использует метафору в своих произведениях. Отмечается также, что в произведениях писателя широко представлены эпитеты-кolorативы, что свидетельствует об особенном изобразительном языке автора. Из цветowych эпитетов-прилагательных чаще всего в его произведениях встречаются эпитеты *синий* и прилагательные, обозначающие различные оттенки этого цвета. Для создания зрительных образов используется вся палитра оттенков красного цвета.

Ключевые слова: русский язык, языковые средства, образные средства, паремнологические средства, фразеологизмы, концепт.

Стиль и язык прозы известного дагестанского писателя Эфенди Капиева индивидуальны, экспрессивны и колоритны. Это не раз отмечалось литературоведами и лингвистами [1; 2].

Этим обстоятельством и определяется цель данной работы, которая заключается в анализе образных языковых средств его книги «Поэт», таких как эпитеты, метафоры, сравнения.

По словам Э.З. Сантуевой, «книга новелл Э. Капиева – самостоятельное художественное произведение большой эстетической значимости со специфическим языком и стилем» [1, с. 12].

«Образность это живость, наглядность, красочность изображения, это неотъемлемый признак любого вида искусства... образность речи – частное её проявление [3, с. 73].

Образность речи создаётся вследствие употребления слов в переносном значении с целью создания образа. Такие слова именуются тропами [4, с. 130]. Образные средства являются важным компонентом художественной речи. Одним из главных средств создания художественных образов является метафора. Метафора – это перенос названия с одного предмета на другой на основании их сходства. Однако лингвисты определяют метафору как семантическое явление, вызванное наложением на прямое значение слова добавочного смысла, который у этого слова становится главным в контексте художественного произведения.

Наше исследование показывает, насколько ярко и умело Э. Капиев использует метафору в своих произведениях. В основу метафоризации, как известно, может быть положено сходство самых различных признаков: цвета, формы, назначения и т. д. Её универсальность проявляется в пространстве и времени, в структуре языка и в его функционировании. С помощью метафор автор создаёт множество одухотворенных и точных описаний природы, предметов окружающего мира: *Над ними колышется ленивое облако* [5, с. 42]. *Огромная круглая луна дремлет над горами. Она висит низко-низко, горы черны и глухи* [5, с. 103]. *Кружащиеся светлые вихри воды ходят над головой* [5, с. 113]. *Зурна поет выступление, и горделивая знойная ее мелодия отзывается в сердцах искрами* [5, с. 54].

В основе анималистической метафоры лежит сравнение с миром животных: *Когда они приехали домой, над аулом уже распростились крылья заката* [5, с. 72]. *На сверкающих паутинках улетают последние радости лета* [5, с. 106]. *И над ним шумят столетние орешники, в ветвях которых гнездится осень* [5, с. 109].

Не меньший интерес представляют тематические группы метафор, представим некоторые из них:

«Огонь»: *Он (груз пережитого) бродит, закипая пеной, и стоит мне только наклониться над ним, как самый запах его зажигает кровь* [5, с. 16]. *Почему костер моей славы сегодня разгорается все ярче и не иссякает жар в моем старом сердце* [5, с. 18]. *Она (старуха) смотрит на Сулеймана против солнца, заслоняясь тонкой смуглой рукой, из под которой виден лишь ее выдающийся подбородок. Красное коралловое монисто горит на ее черном платье* [5, с. 112].

«Вещество»: *Туманы по-прежнему медлят в садах, застывая сизыми ворсистыми хлопьями меж деревьев* [5, с. 123]. *Обычно под старость в сердце человека оседает горький уксус* [5, с. 16]. *Горькая соль пережитого лежит в моей крови, как камень, и перетягивает чашу старости* [5, с. 18]. *Волны водяной пыли ходят в воздухе, как белые призраки* [5, с. 113].

«Природа, окружающая среда»: *Уходящее солнце висит над садами в розовой мгле* [5, с. 40]. *Потом за садами отцветает закат* [5, с. 42]. *Ручьи пересекают мне дорогу, и земля вокруг набухает соками весны* [5, с. 124].

Способность творить метафору «дает автору неиссякаемые возможности в создании художественных образов, в создании индивидуального стиля и собственного видения картины мира» [6].

Э. Капиев широко и многообразно использует в своих произведениях эпитеты – красочные, образные определения, возникающие на основе переносного значения слова [7, с. 4]. Лингвисты относят эпитет к тропам, в силу того, что он может быть метафорическим: *Впереди, выпрямясь, на диком коне сидит сумрачный капитан с длинными седыми усами* [5, с. 233].

Эпитет «сумрачный» употреблен в переносном значении. Характеризуя капитана сумрачным, автор имеет в виду его угрюмый, недовольный вид. Прямое значение прилагательного *сумрачный* «Охваченный сумраком. Сумрачный лес». Производное от *сумрак* «Полумрак, неполная темнота. Вечерний сумрак» [8]. *Черные костлявые деревья торчат по сторонам* [5, с. 118].

Автор создает богатый зрительный образ. Под «костлявостью» в данном случае он подразумевает голые, лишенные листьев, полусохшие (в осенне-зимнее время) ветки деревьев: *Угрюмые тучи нависли над аулом* [5, с. 73].

Под метафорическим эпитетом «угрюмые» писатель подразумевает их мрачный, безотрадный вид. В произведениях Э. Капиева широко представлены эпитеты-кolorативы, что свидетельствует об особенном изобразительном языке автора. Ср.: *Здравствуйте, золотые жужжащие пчелы моей страны* [5, с. 84].

Метафорическое значение основано на сходстве цвета золота «блестяще-желтый», которое в контексте получает символический смысл: *Глухая даль, высокие горы цвета луженой меди, однообразный рев реки внизу-таков Акцегер, новоявленный дикий курорт на Кавказе* [5, с. 47].

Возникает ассоциация, основанная на сходстве цвета гор с цветом луженой меди «светло-серый оттенок с ярким металлическим блеском» [8].

Среди цветочных эпитетов-прилагательных чаще всего в произведениях Э.Капиева встречается эпитет **синий** и прилагательные, обозначающие различные оттенки этого цвета: *И небо густо-синее, как море на детских рисунках, лежит вдали* [5, с. 82]. *За садами все больше бледнеет небо. Из темно-синего оно становится голубоватым и линялым* [5, с. 65]. *Над горами расстилаются дымчато-голубые облака* [5, с. 53].

Для создания зрительных образов используется вся палитра оттенков красного цвета: *Этот добродушный толстяк с изрытым оспой красным носом и узкими глазами* [5, с. 90]. *Уходящее солнце висит над садами в розовой мгле* [5, с. 98]. *В комнате воцарилось молчание. Где-то на потолке жужжали сошедшие с ума от багровой полутьмы мухи* [5, с. 56]. Багровый – «Красный цвет, густо-темного оттенка» [8]. *От темно-вишневых облаков ложатся на придорожные травы легкие тени* [5, с. 47].

Темно-вишневый – «Темно-красный с лиловатым оттенком, цвета зрелой вишни» [8]. В зависимости от того или иного значения, эпитеты могут выражать как положительную, так и отрицательную оценку различных явлений природы, поведения человека, образа жизни и др.: *Я не хочу, чтобы в такой радостный день кто-нибудь был недоволен* [5, с. 29]. *Далеко слышна унылая песня* [5, с. 77]. *Акцегер – это известный в горах дикий курорт* [5, с. 85]. *Черт бы побрал этого бессовестного парикмахера из-за него сегодняшний день пропал* [5, с. 88]. *Это было недоразумение – самый нелепый, пустынный эпизод* [5, с. 91]. *Звёздное небо над ними безмятежно. Вокруг него стоят погруженные в дрему величественные горы* [5, с. 91].

В ходе анализа материала выявилось немало эпитетов, характеризующих внешность героев книги, в частности: волосы, глаза, лицо, губы: *Юноши по одному начинают выводить коней ближе к шоссю, где, сдерживая белого жеребца в поводу, стоит горбоносый, темный от загара знаменщик* [5, с. 52]. *Круглое, с красными щеками, темное лицо ее выражает волнение. Большие черные глаза дерзко прищурены* [5, с. 67]. *Шофер, голубоглазый, с черным лицом юноша, ослепляется на Сулеймана и, видя, что по лицу поэта текут слезы и не зная, как быть, резко тормозит машину* [5, с. 67]. *Смуглое лицо ее, с приподнятой черной бровью, красно* [5, с. 81]. *Старик стоит посреди улицы, слясь отыскать мутными глазами своего соседа. Весеннее солнце сверкает на его глянцево-лысине. Уши заросли зеленоватым цыплячьим пухом* [5, с. 130]. *Древний же глуховатый старик, облизывая свои потрескавшиеся губы и пританцовывая на месте от нетерпения, бормочет* [5, с. 56]. *Стройный барабанщик и седой, с гигантскими усами зурнач вешают поводья на луки седел* [5, с. 56]. *Возле него на мешках с зерном сидит сутулый, весь утонувший в собственной бороде, тучный старичок* [5, с. 64]. *В стороне, в каменной нише ворот, сидит в шубе высокий костлявый старик, зрея на солнце. Он почти сливается с камнями: и белая борода, и округлые складки шубы, и неподвижное серое лицо* [5, с. 128].

Для горцев борода и усы являются символом зрелости мужчины, его опыта. Они могли брить налысо голову, но борода – никогда. В давние времена существовала даже специальная ложка для супа, чтобы не марать бороду. Символично и то, что если молодой человек отпускал бороду, старцы расценивали это как посягательство на их статус. Однако если в семье умирали старшие, то юноше как единственному главе семьи разрешалось носить бороду. Приведенный выше материал свидетельствует о том, что эпитеты выполняют различные функции: образно характеризуют и индивидуализируют явления, предметы и лица, дают представление о характерах и особенных

чертах персонажей, помогают понять их душевный мир. Они могут быть связаны с культурой данного народа, особенностями его мировосприятия, менталитета. В этом смысле прилагательные-эпитеты являются микрофрагментами языковой картины мира [9].

Произведения Э. Капиева изобилуют и авторскими сравнениями. Сравнением называется сопоставление одного предмета с другим с целью художественного описания первого [4, с. 141].

Анализ сравнительных конструкций в лексико-семантическом плане показал, что в них в качестве объекта сравнения используются слова различных лексико-семантических групп: названия явлений природы, названия животных, названия конкретных предметов, названия лиц. Ср.:

Слава непостоянна, подобно костру, пламя которого надо все время поддерживать [5, с. 15]. *Его любовь должна быть щедрой, как солнце летом, его ненависть должна быть яростной как река в грозу* [5, с. 17].

В караван-сараях стало тихо, как в лесу [5, с. 25].

Старичок не поднимает головы и лишь усиленно пыхтит трубкой, весь клубясь дымом, как тлеющий стог [5, с. 43].

Аул возвышается из моря садов, как скалистый вздыбленный остров [5, с. 55].

Вершины гор нежны, как лепестки яблоневых цветов [5, с. 72].

В молодые годы я слышал, что истинная любовь и честная ненависть, как два крыла едины [5, с. 17].

Мужчина без коня, как птица без крыльев [5, с. 53].

Ноги его обнажены до колен и по щиколотки облеплены грязью. От этого внизу они кажутся округлыми, подобно верблюжьим копытам [5, с. 53]. *И в ту же минуту с дерева осыпаются листья, точно звонкое оперение той птицы, что кружит над садами* [5, с. 55].

Из переулков с цокотом въезжают два всадника, и один из них, высоко, как рог вина, подняв зурну, громко приветствует юношей [5, с. 43].

Сулейман взбирается наверх и бережно, как горящую люстру, взяв у мальчика корзинку с петухом, поднимает ее до уровня своего лица [5, с. 63].

Он вскакивает на ноги, взмахнув ладонь, как саблей, и на этот раз не устоять бы старику на мешках, если бы не поддержал его вовремя Сулейман [5, с. 67].

Поодаль от конуры, там, где начинается огород, снова маячит на шесте лошадиный череп, белый и тусклый при луне, как старый фарфор [5, с. 84].

Аул возвышается вдали за спиной Сулеймана, похожий на многобашенную крепость [5, с. 106].

Согбенные подсолнухи обступают его, как старцы [5, с. 42].

Данные объекты сравнения усиливают значение субъекта, что позволяет достичь более глубокого восприятия читателем семантико-стилистической основы сравнения, образа, положенного в основу сравнения.

Обращение к лексическому составу сравнительных конструкций связано с тем, что в основном семантика составляющих компонентов формирует образ сравнения, его авторскую и национально-культурную специфику.

Данные сравнения имеют авторский характер, так как они строятся на основе личных субъективных ассоциаций автора, на его художественном воображении.

Проанализировав материал исследования, можно говорить о том, что одна из важнейших особенностей Эфенди Капиева – знание родного края, родной земли. Писатель умело использует различные по своей семантике группы образных средств языка, употребление которых способствует выразительному и эмоциональному изображению персонажей, окружающей их обстановки, природы.

Библиографический список

1. Сантуева Э.З. Особенности функционирования русского языка в художественной литературе лакских писателей. Автореферат диссертации.... кандидата филологических наук. Махачкала, 1999.
2. Мамедова Л.В. Проблемы поэтики Э. Капиева. Автореферат диссертации.... кандидата филологических наук. Махачкала, 1998.
3. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). Москва, 2001.
4. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. Москва: Айрис-Пресс, 2010.
5. Капиев Э. Избранное. Москва: Художественная литература, 1959.
6. Веселов А. Метафора как средство создания художественного образа. Available at: <https://pandia.ru/text/78/050/10728.php>
7. Горбачевич К.С., Хаблю Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка. Ленинград, 1979.
8. Ожергов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва, 2005. Available at: <https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ozhegov/tolkovii-slovar-ozhegov-bukva-a.htm>
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. Москва, 2004.
10. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии. Ленинград, 1978.
11. Москвин В.П. Эпитет как предмет теоретического осмысления. Available at: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325227875.pdf>

References

1. Santueva E.Z. Osobennosti funkcionirovaniya russkogo yazyka v hudozhestvennoj literature lakskih pisatelej. Avtoreferat dissertacii.... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1999.
2. Mamedova L.V. Problemy po'etiki E. Kapieva. Avtoreferat dissertacii.... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1998.
3. Vinogradov V.V. Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove). Moskva, 2001.
4. Golub I.B. Stilistika russkogo yazyka. Moskva: Ajris-Press, 2010.
5. Kapiev E. Izbrannoe. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1959.
6. Veselov A. Metafora kak sredstvo sozdaniya hudozhestvennogo obraza. Available at: <https://pandia.ru/text/78/050/10728.php>
7. Gorbachevich K.S., Hablo E.P. Slovar' epitetov russkogo literaturnogo yazyka. Leningrad, 1979.

8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2005. Available at: <https://povto.ru/russkie/slovary/tolkovie/ozhegova/tolkovii-slovar-ozhegova-bukva-a.htm>
9. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*. Moskva, 2004.
10. Ogo'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad, 1978.
11. Moskvina V.P. *Epitet kak predmet teoreticheskogo osmysleniya*. Available at: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325227875.pdf>

Статья поступила в редакцию 15.05.19

УДК 82

Gadzhiahmedova M.Kh., senior lecturer, Department of Literatures of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

Badieva I.A., MA student, Department of Literatures of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

LANDSCAPE LYRICS IN MODERN AVAR POETRY. Sabriyat Habibulaeva and Shahri Gajilova manifested in their infinity lyrics. The task of the study is to show how in the originality of the landscape lyrics of modern young poets, their deep love for the motherland, their native people, how patriotic motives of their creativity contribute to manifestation of specific features of the Avar literature, which reflects the organic meaning of the unity of the special, national with the universal beginning. Works about understanding the nature, its phenomena, native landscape in the modern poetry are permeated with the pain of man and citizen, philosophical generalizations about human life. Poems about autumn become a reflection of the inner state of the poetic soul, reveal the moods and feelings of the writer, the irrevocable sadness for the bygone days of a life. The author conducts a constant dialogue with nature, for its lively, caring soul is able to grieve and rejoice, is in need of comfort and human support.

Key words: Avar literature, landscape lyrics, lyrical experience, religious motif, laws of universe.

М.Х. Гаджихмедова, доц. каф. литератур народов Дагестана, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

И.А. Бадиева, магистрант каф. литератур народов Дагестана, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПЕЙЗАЖНАЯ ЛИРИКА В СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ

Статья раскрывает специфику художественного мироощущения аварских поэтов Сабрият Хабибулаевой и Шахри Гаджиловой, проявившуюся в их пейзажной лирике. Цель исследования – показать, как в своеобразии пейзажной лирики современных молодых поэтов проявилась их глубокая любовь к отечному краю, к родному народу, как патристические мотивы их творчества способствовали формированию специфических особенностей аварской литературы, в которых отразилась органическая суть единства особенного, национального с общечеловеческим началом. Произведения, посвященные осмыслению природы, её явлений, родного пейзажа, в современной поэзии пронизаны болью человека и гражданина, философскими обобщениями о жизни человека. Стихотворения об осени становятся отражением внутреннего состояния поэтической души, раскрывают настроения и чувства художника, грусть по невозвратно ушедшим дням жизни. Автор ведет постоянный диалог с природой, для нее живой, неравнодушной, обладающей душой, способной печалиться и радоваться, нуждающейся в утешении, поддержке человека.

Ключевые слова: аварская литература, пейзажная лирика, лирическое переживание, религиозный мотив, законы мироздания.

Среди современных аварских поэтов почти нет никого, кто не обратился бы к теме природы [1 – 5]. Среди стихотворений начинающих поэтов, посвященных природе, привлекает внимание стихотворение Сабрият Хабибулаевой «Наступает рассвет».

Рассвет приземляется
В родном ауле Хурух.
Рассвет приземляется
На горы и доли.
Рассвет приземляется
На птичьи гнезда,
На нависшую над аулом
Стальную скалу.
Ночами спящие
Ароматные цветы
Раскрывают лепестки,
Приветствуя рассвет.
Всю ночь притихших
Страстных птиц
Песни стали слышны,
Приветствующие рассвет.
Ночью застывший
Аул оживает,
Все живое
Ото сна просыпается.
Так как рассвет
Чище темноты,
И я в эту жизнь
С рассветом пришла

(Здесь и далее подстрочный перевод) [6].

Здесь рассвет сопоставлен с птицей, легко приземляющейся. Об этом говорит и образ птичьих гнезд. Легкое касание рассвета от аула, локального, названного, но вбирающего в себя большое пространство, распространяется и на окружающий мир живой и неживой природы. Картина дана в динамичном расширении, в цвете (стальная скала), звуке (пение птиц), запахе (аромат цветов). И вся эта образно-смысловая гамма описания рассвета пронизана радостным чувством, которое прорывается, исподволь накапливаясь в перечне реалий, глаголов, в самом мелодичном строе стиха, в последней строфе, где-то шутливо

констатирующей право автора на радость. У начинающего автора есть вкус к слову, он владеет легко и свободно внутренней и внешней рифмой, логическими ударениями, придавая стиху свободное течение и благозвучность. В итоге сложилось изящное произведение, в котором на единую интонацию радости восприятия рассвета нанизаны ряд картин, иллюстрирующих душевное состояние автора.

Привлекает внимание и творчество молодой поэтессы Шахри Гаджиловой. Её лирика природы включает в себя мелодии осеннего увядания и весеннего оживления мира и человека в ней, рассветы и закаты, ночь и Вселенную, пейзажи родного края. Природа в её понимании выходит далеко за рамки земного бытования, и её осмысление становится часто раздумьями о человеке, природе и вечности, пейзаж может превратиться в объект философского раздумья и гражданских чувств.

Предметом лирических медитаций поэтессы становятся времена года, знаменующие начало и конец – весна и осень. Осеннее увядание природы и душевная реакция на приметы осени отражены в стихотворениях «На ресницах неба...», «Ещё одна осень...» [2, с. 35].

В стихотворении «На ресницах неба...» осень выписана образно-одухотворенно, в слиянии внешних черт и внутреннего восприятия.

Осенней пылью золотой покрывшись,
Вся природа пожелтела.
Повыше, взобравшись на высоты скал,
Птицы начали свой путь на восток.
Певцы лесные последней песни
Мелодию моей земле подарили.
Земля задремала под саваном инея,
Ручей ей молитву отпел (прочел).
Сердце мое заплакало холодными слезами [6].

Здесь звучит мелодия души, сопереживающей увядающей природе. Умирающий цветок шепчет, что он последняя красота мира, это вызывает желание помочь природе, найти живую воду, и «в ответ на ресницах небес повисла слеза». Сопереживание увяданию природы усиливают религиозные мотивы, органично вписавшиеся в поток лирического переживания. Сочетание сказочно-религиозно-душевных мотивов перекидывается в сферу социально-гражданских раздумий по поводу нравственного разложения общества: дети, не знающие имена родителей, заполнившие детские дома, матери в черном... И вся эта гамма чувств вызывает крик души, обращенный ко Всевышнему: «Аллах, не дай раньше вре-

мени завянуть на черной земле цветам жизни. Молю, пусть мир не увидит инея, кроме как только зимнего!».

Осмысление печального осеннего увядания в её воздействии на состояние души человека встречается в поэзии Гаджиловой и в, так сказать, чистой интонации. В стихотворении «Ещё одна осень...» выражена интонация грустного настроения, состоящая из конкретных картин движений души: «Ещё одна осень. Белые журавли, печальное сердце в путь проводило. Листьями, с яблони опавшими, никому не нужные дни остались» [3, с. 44].

Явление из мира природы, ставшее в поэзии символом печали, – улетающий осенью клин журавлиный – дополнено эпитетом «белые», напоминающим о трагедии Хиросимы. Еще более одухотворено выражение «печальное сердце». Далее лирическое переживание углубляется в глубину души, в которой все-таки жизнь продолжается: «Когда в далекий путь вы улетели, иней цветы синие покрыв. Но в сотканном из нитей мелодий песен свете страстный цветок – жизнь расцвела».

Весна, время оживания природы, вызывает ликование души человека. Стихотворение о весне так и называется: «Весна пришла с радостью»:

Весна пришла с радостью
Весна пришла с теплом,
Из теплых стран
Вернувшимися птицами.
С щебетаньем ласточка
Под потолок наш приземлилась,
И каждый день на рассвете
Она меня будит.
Куда бы взгляд ни упал,
Природа изменилась.
Деревья расцветают,
Цветы прорастают [6].

Эти строки пронизаны поэзией радостного, упоенного восприятия оживающей ранней весной природы, её заметных, приметных черт. Неудержимая радость души пронизывают слова, образы, строки. Они низаны на песню души, выраженную простым узором простых слов, незатейливо, но искусно подобранных так, что они поддерживают, дополняют, продолжают друг друга, создавая смысловые ряды и интонацию, сливающиеся в ликование души. Темпоральные величины – ночь, рассвет – привлекают внимание поэты возможностью выразить все томление души, мучающие вопросы, минуты отчаяния и тоски. С круговоротом мира, ночной природой, с самой наступившей ночью связаны все переживания поэтической души в стихотворении «Катящаяся по склону...». В нём дано одухотворенное присутствие поэтической души, четко реагирующей на все приметы, картина ночи, ночной природы.

Катящейся по склонам круглой луны
В холодный туман канула земля без сознания.
Разветвленные пути. На высоты,
Словно угли раскаленные, поплыли звезды.
Словно капли воды, упали на землю
Слезы, навернувшиеся на их ресницы.
Цветы, глаза открывая, из их слез
Подняли бокалы, мол, как сладки [6].

В двух картинах поэта создаёт картину движения, круговорота Вселенной, мира земного и небесного, в котором одно, исчезая, дарует жизнь другому. В стихотворении дано одухотворенное, образно-метафоризованное, описание ночного мира. Импульсы извне: ночь, темень, тишина, звезды – вызывают целый ряд ассоциаций, метафор. В игре темени и света, антитетичности явлений – слеза и радость, звезда в высоте и бездонная пропасть сердечных мук, – исследуется мир души в его объемном содержании, нюансах переживаний, полутон, полутеней, текучести состояний и настроений, переживаний. Природа, с которой слитна душа поэта, становится самым верным способом сказать о своих терзаниях. В следующих двустихиях поэта сетует, что «цветы, цветущие на дне сердца, дрожат от выпавшего инея смертельного. И тает душа, словно свеча, взятая в руки летями». «От чего покорылись инеем цветы любви, мною на земле посаженные? Луна, смеющаяся на вершине склонов, от чего меня покинуло ощущение звезд?».

О Ш. Гаджиловой можно сказать, что она умеет лирику природы заполнять философскими прозрениями и мелодией души, и увидеть высший смысл всего происходящего в мире, как, например, в стихотворении «Погазли...», в котором речь идёт уже о рассвете:

В вышине угасли звезд последних цепочки,
Натянув на темно-синюю ночь покрывало рассвета,
Раздав каждому цветку капли холодной росы,
Отдав землю разноцветной страсти белизне.
Вот приветствуя восход солнца поющие птицы,
Смысл природы, становящийся очарованием,
Мир, плененный высоким чувствами,
Начало красоты, говорящий о вечности [6].

Поэтесса тонко чувствует природу, улавливает её тончайшие переливы, движения и ответное состояние души человека, ощущающего свою глубинную

связь с ней. В итоге лирическое переживание движется, расширяясь и углубляясь, от очарованного созерцания, угасания цепочки звезд в ночном небе перед рассветом, и через трепетную реакцию души до понимания вечной красоты, таящейся в природе и радующей человека, способного очаровываться. Поэтесса говорит о единстве человека и природы, совершенстве их круговорота, умении, способности постигать высокий смысл всего происходящего в мире природы. В её сердце в единстве поместились «вечность седого мира» и земная жизнь. Внешние приметы природы становятся мгновениями, вызывающими душевный, поэтический импульс. Осенняя лоза в миниатюре «Не печалься, лоза» вызывает живое соучастие тонкой души автора, видящей мир по-иному, по-родственному: «Не печалься, лоза, мое бедное дерево. Снова придет к нам лето».

Автор настолько чувствует свою слитность с миром природы, что говорит от имени лозы:

Пойдут дожди проливные,
Обновится земля.
Присев на твои ветви,
Малые пичужки
Страстно запоют
Утренние песни [6].

Словно к человеку старому, или больному, обращается она к лозе: «Не склоняйся долу, что осталась нагой, летом снова ты зацветешь». Простые слова, наполненные глубинными чувствами сопереживающего человека, начинают исходить, вызывая ответные эмоции.

Лирика природы в творчестве Ш. Гаджиловой может вылиться и в просто одухотворенное восприятие родной природы, и просторов, знакомых с детства сердцу пейзажей лугов, гор, Седло-горы, хуторов и травостоя на её склонах, всё то, что дорого её сердцу, человеку отсюда, вызывает щемящую радость, светлую грусть, растроганность души, как в стихотворении «Я иду, глядя на горы»: «Рассвет, взяв золотые нити, свет вытягивает в мире. Ночных садов цветов, последняя звезда, льдинкой тает в небесах». Она слышит как «тысячи мелодий, день восхвалая, выводят птицы», и «вытерев глаза нежных цветов, лучи солнца тепло рассеивают», «легко танцуют горные лани», «в траве зеленой быстрое крылатое бабочки парят как в балете», или в другом стихотворении «Чинара смотрит вдаль» поэтесса рисует одухотворенную её душевным восприятием образ чинары, вызвавшей разворот лирического сюжета: «Вот перед окнами моими чинара как играющая девушка кокетничает. Распустив незаплетенные косы, стыдливо смотрит вдаль». Оказывается, «а там король солнца, обессилив, в морские глубины вступает. И с нежностью прощаясь, печально ей улыбается. В воздухе тьма расстилается, вершины целует луна. Король солнца её забыл. Чинара же смотрит вдаль». Образами природы, оживив их в своей душе, поэтесса создает сказочное видение.

Особое место в её лирике природы занимают пейзажи родины, горного края. Горы, скалы, ущелья и бурные реки становятся предметом вдохновенного воспеания их величия, познания себя, осмысления исторических вех. Стихотворение «Скажи, что оставишь...» построено на смысловой ассоциации с явлениями природы, которые даются как картины, взволнованная смысловая зарисовка обозреваемого, обобщенно-знакового родного ландшафта:

Пробившись из груди высоких гор,
Течет вода холодных родников.
Омыв ущелья щебневые, в траве цветы поливая,
Сливается с водою торопливого ручья [6].

В самой этой зарисовке заложены живые черты, одушевляющие оттенки смысла действий – «омыв, поливая, торопливая».

Вся эта картина, осмысливаемая с определенной целью, которая уясняется далее, внутренне связана с осмыслением собственной жизни, лирически названной «потоком», в который вступает в мире человек еще с детства: «Я, малое дитя, вступаю / В многолюдье этого мира, / Его волны в потоке водном / Очень далеко меня уносят». Из этого сопоставления всплывает открытое ассоциативное сопоставление, во имя которого выдвигались скрытые сопоставления: «Прозрачная вода родниковая оставляет след красоты. Скажи, горянка, на этой земле ты какой оставишь людям след?». Выросший из осмысления собственной жизни вопрос, в конечном счете, оказывается обращенным ко всем горянкам как предостережение не изменять чистоте и красоте.

Таким образом, литературный пейзаж стал почти обязательным видом в современной аварской поэзии. Творческое осмысление явлений природы, пейзажа, став важным свойством художественно-философского мышления человека, возвращает поэта и читателей в мир природы, позволяет им почувствовать себя частью природы, мироздания. Пейзаж, видимая и доступная прежде всего созерцанию часть природы, в аварской поэзии способствует самораскрытию поэта. Созерцательное, первичное восприятие природы в лирике пейзажа в творчестве аварских поэтов стало путями размышления личности о законах мироздания, о своей отнесенности к ним. В современной поэзии лирика пейзажа стала путем самораскрытия внутреннего космоса поэтов, в который входит не только осмысление своей связи с Бытием, своих душевных реакций, но и гражданские чувства, ощущение социальных проблем, свод которых рушит гармонию мира, природы пейзажа, души человека.

Библиографический список

1. Вагидов А.М. *Современная дагестанская поэзия*. Махачкала, 2000.
2. *Дагестанская литература: закономерности развития*. Махачкала, 1999.
3. Хайбулаев С.М. *Современная дагестанская поэзия (система жанров)*. Махачкала, 1997.
4. Юсупова Ч.С. *Аварская поэзия: история и современность*. Махачкала, 2013.
5. Юсупова Ч.С. *Три десятилетия аварской поэзии*. Махачкала, 1998.
6. Гаджилова Ш. *Анишазул рал'ад*. Махачкала, 2001.

References

1. Vagidov A.M. *Sovremennaya dagestanskaya po'ezhiya*. Mahachkala, 2000.
2. *Dagestanskaya literatura: zakonovernosti razvitiya*. Mahachkala, 1999.
3. Hajbulayev S.M. *Sovremennaya dagestanskaya po'ezhiya (sistema zhanrov)*. Mahachkala, 1997.
4. Yusupova Ch.S. *Avarskaya po'ezhiya: istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 2013.
5. Yusupova Ch.S. *Tri desyatiletiya avarskoj po'ezii*. Mahachkala, 1998.
6. Gadzhilova Sh. *Anisazul ral'ad*. Mahachkala, 2001.

Статья поступила в редакцию 27.05.19

УДК 811.35

Isaeva A.D., postgraduate, Institute of Language, Literature and Art of G. Tsadasy, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Mahachkala, Russia), E-mail: rafus1@yandex.ru

CLUSTER CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL SPACE BASED ON SOMATISMS *квер* (HAND) AND *hand* IN THE AVAR AND ENGLISH LANGUAGES. The paper studies a cluster of classification of the phraseological space of somatisms *квер* and *hand* in Avar and English languages. The work defined the semantic space, which is codified by the somatisms *квер* and *hand* both meaning 'a hand', their derivatives and phraseological units with these somatic components that represent a fragment of the Avar and English language pictures of the world. Native speakers of the two languages contribute various anthropomorphic properties to what a hand is: a hand may refer to a person, who can be hardworking or lazy, kind or cruel, clever or stupid. The author concludes that the English handshake is more emotional than the Avar one. The studied fragment of the picture of the world is marked by interlingual translation of equivalents. At the same time hand-kissing accepted in the English mentality, is represented by a verbal conceptual lacuna in the Avar ethnic consciousness.

Key words: phraseological units, somatic phraseology, internal form, comparative analysis, differential feature, language picture of the world.

А.Д. Исаева, аспирант Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: rafus1@yandex.ru

КЛАСТЕРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА НА ОСНОВЕ СОМАТИЗМОВ *КВЕР* И *HAND* (РУКА) В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена кластерной классификации фразеологического пространства соматизма рука (*квер* и *hand*) в аварском и английском языках. Определяется семантическое пространство, кодифицированное соматизмами *квер*, *hand* («рука»), их производными и фразеологическими единицами с этими соматическими компонентами, которые представляют фрагмент аварской и английской языковых картин мира. Носители сопоставляемых языков в английском и аварском этносах приписывают руке различные антропоморфные свойства: рука, как и человек, может быть трудолюбивой или ленивой, доброй или жестокой, умной или глупой. Автор делает вывод о том, что английское рукопожатие более эмоциональное, чем аварское. И этот фрагмент картины мира отмечен межъязыковыми переводными эквивалентами. В то же время воздушные поцелуи, принятые в английской ментальности, являются концептуальной вербальной лакуной в аварском этническом сознании.

Ключевые слова: фразеологические единицы, соматическая фразеология, внутренняя форма, сопоставительный анализ, дифференциальный признак, языковая картина мира.

В современной антропоцентрической лингвистике наиболее актуальны исследования фразеологических картин мира разнотипных языков и культур. Таковым представляется и анализ фразеологического пространства соматизма «рука» в аварском и английском языках, носители которых различны как по языку, так и по культуре [1 – 7].

В семантическом пространстве соматизма *квер* кодифицированной 138 фразеологическими единицами отмечено 18 тематических групп, и 48 фразеологизмов, которые репрезентируют отдельные фрагменты языковой картины мира.

В картине мира, репрезентированной 126 устойчивыми сочетаниями с компонентом *hand*, 114 единиц объединяются в 26 тематических групп; 12 фразеологизмов кодифицируют отдельные фрагменты, не объединяемые в тематические группы. Соматизм *arm*, кодифицированный 18 ФЕ, интерпретирует один кластер; 14 устойчивых сочетаний, вербализуют отдельные фрагменты объективной реальности.

Межъязыковое фразеологическое пространство *квер* /*hand*/ *arm* включает в себя 9 общих кластеров. Из них одна тематическая группа «наличие» кодифицированное соматизмами *квер* /*hand*/ *arm* и 8 тематических групп, репрезентированных соматизмами *квер* и *hand* соответственно: «мастерство» 35/11; «помощь» 6/2; «щедрость» 5/2; «пассивность» 3/3; «мораль» 3/3; «единение» 2/2; «обладание» 3/10; «этикет» 2/6.

Наиболее многочисленны в аварском языке кластеры «мастерство» – 35 единиц, «помощь» – 6, «зложелание» – 6; «щедрость» – 5 и «воровство» – 5.

В английском языке самыми многочисленными тематическими группами являются «мастерство» – 11 фразеологических единиц; «обладание» – 10; «насилие» – 9; «начало» отмечено 8 устойчивыми сочетаниями слов.

В межъязыковой картине мира *квер* / *hand* отмечены и оппозиции: «умелый – неумелый»; «ленивый – трудолюбивый»; «чистый на руку – нечистый на руку»; «щедрый – скупой».

В аварской картине мира отмечены оппозиции «добропожелания – зложелания», что отсутствует в языковой картине мира *hand* /*arm*.

В наивной картине мира *квер* лакунарны кластеры «начало»; «сторона»; «интерес»; «достоверность»; «сватовство»; «одобрение»; «жестокость»; «обещание»; «преимущество»; «белизна»; «свобода»; «порочный»; «выражение чувства»; «страха»; «расход»; «зависимость»; «обуза» [5, с. 116]. Для языковой картины мира *hand* /*arm* лакунарными являются кластеры «воровство»; «зложелания»; «раздумье»; «подарок»; «удачливость».

В языковой картине мира *квер* /*hand* /*arm* наличие общих кластеров не является свидетельством совпадения ментальных сущностей, репрезентирующих интегральные тематические группы. Исследуемый материал не представил ни одного фразеологического эквивалента. Основная масса фразеологизмов, вербализующих общие кластеры – это переводные эквиваленты при меньшем числе частичных фразеологических соответствиях. Носители сопоставляемых языков в английском и аварском этносах приписывают руке различные антропоморфные свойства: рука, как и человек, может быть трудолюбивой или ленивой, доброй или жестокой, умной или глупой. Рука может быть морально чистой или нечистой, плотной, рука может обидеть, поддержать.

Ни один фрагмент объективной реальности, вербализованной с привлечением соматизмов *квер*, *hand* и *arm* не совпал по своей внутренней форме. Причиной тому является тот факт, что *квер* «рука» репрезентирует понятие без лексико-соматической диверсификации этой части тела на составные его компоненты: «кисть руки» и «рука от запястья до плеча». Однако аварская ментальность ди-

версифицирует руки «кисть руки» и собственно «руку от кончиков пальцев до плеча» на концептуальном уровне.

Часть тела «от запястья до плеча» при концептуальном отличии от кисти руки в аварском языке остается невербализованной. Во всяком случае, лексико-графическая литература об этой части тела справок не даёт. В отличие от аварского языка английская ментальность проводит четкую дифференциацию *рука hand* «кисть руки» и *arm* – рука «от запястья до плеча», и это вербализовано на уровне отдельных лексических единиц. Именно эта дивергентность реалий, обозначенных соматизмами *квер*, *hand* и *arm* объективно обуславливают несопадаемость внутренней формы фразеологизмов с этими лексическими компонентами.

Кластер «помощь» в обоих языках вербализует семантику семиотических знаков телодвижения – протягивание руки субъекту, нуждающемуся в помощи при единстве фразеологических значений, обеспечивающих их частичную эквивалентность, глагольные компоненты *кье́зе* и *give* (букв. «давать») совпадают только в одном фрагменте наивной картины мира. Структура остальных фразеологизмов, при общности фразеологического значения отличается не только дивергентностью номинируемого соматического компонента, но и глагольными компонентами: в сознании аварцев при оказании помощи руку метафорически протягивают: *квер бегъизе*, в английской же ментальности при оказании помощи «дают взаймы», «одалживают» кисть руки: *lend a hand* или «несут» кисть руки: *bear a hand*.

Аварцы, в отличие англичан, метафорически, как ребёнка, «приводят за руку» нуждающегося в помощи *квер кун вачине* (букв. «за руку приводить») «оказывать помощь». Английская ментальность, в отличие от аварской, метафорически «укрепляет кисть руки» нуждающегося в помощи *frighten the hand*.

Ситуация беспомощности в сознании аварцев концептуализируется через образ сломанной руки: *квер бекара*, а англичане воспринимают это как остаться без руки (от запястья до плеча): *fighting with one arm* [7, с. 543].

В репрезентации ментальной сущности «мастерство, навыки» единственным объединяющим аварскую и английскую интерпретацию является приписывание *квер «руке»* и *hand «кисти руки»* метафорического свойства легкости – *квер т1а-дагъай* и *light hand*, соответственно.

В отличие от носителей английского языка, аварцы приписывают руке ум: *квер цодорав* (букв. «умная рука») «умелая рука». Умелая рука может быть «острой»: *беглераб квер*, умелая рука – это «способная»: *кверзул бажари*, «золотая, рука специалиста»: *махчалил квер*. Мастерство, умение – это то, что метафорически «отходит от руки».

Фразеологизмы, кодифицирующие ментальную сущность «мастерство, умение», носители английского языка воспринимают иначе, чем аварцы: для первых мастерство, умение ассоциируется с «хорошей кистью руки»: *a good hand* «умелая рука», может быть «великой»: *great hand*, «редкой»: *a rare hand*, «первоклассной кистью руки»: *a crack hand*. Для англичанина опытность – это обладание «старой кистью руки»: *an old hand*. Таким образом, в репрезентации ментальной сущности «мастерство, умение» имеем один частичный эквивалент: *квер т1адагъай* «легкая рука» и *light hand* «легкая кисть руки», все остальные – суть переводные эквиваленты [2, с. 76].

Неопытность, неумелость в сопоставленных языках концептуализируются совсем по-разному, и фразеологизмы суть переводные эквиваленты. В рассматриваемом случае аварцы приписывают руке «глупость»: *квер г1ант1лун буо* «рука, не имеющая ума». В английском языке ментальная сущность «неумелость» интерпретируется с привлечением гораздо большего числа ассоциаций. Неумелость, неопытность вызывает представления о «зеленой руке»: *a green hand* «зеленая кисть руки», *a fresh hand* «свежая кисть руки», *a bad hand* «плохая кисть руки». Неумелость ассоциируется с «отсутствием руки»: *I am no hand*. В единичных случаях к концептуализации неопытности привлекается и семема *arm* (рука от запястья до плеча).

Таким образом, весь кластер «неумелость» в сопоставленных языках – это переводные эквиваленты.

Кластер «пассивность» в сознании носителей аварского и английского языков представлена переводными эквивалентами: аварцы обращают внимание на внешний вид рук – пассивный, ленивый это тот, кто не имеет мозолей на руках: *кверда пинк гъеч1ев* [3, с. 168]. В английской ментальности акцентируется бездейственность кистей рук: пассивный англичанин «сидит сложа руки» или метафорически «останавливает кисть руки» или «не поднимает кисть».

Ментефакт «моральная чистота» в обоих языках произведен от чистоты санитарной и репрезентирован частичными эквивалентами – в обоих языках это метафорически «чистые руки» и «кисти рук», в случае английского языка. Этот же ментефакт концептуализирован и на основе конфессионального дискурса, что свойственно аварскому языку – моральная чистота – это «руки коснувшиеся Каабы». В английском языке моральная чистота *clean hand* «незапятнанная честность» также имеет и религиозную подоплеку – восходит к библейскому сюжету, однако, прототипическая ситуация также связана с чистотой санитарного аспекта.

Кластер «единодушие» в сопоставляемых языках основан на близких, но все же различных основах: в аварском языке – «единодушие» воспринимается через образ пяти пальцев на руке, в то время как в английском этническом сознании эта ментальная сущность предстает в виде физического контакта кистей рук разных людей. Это отражается и во внутренней форме фразеологических единиц при единстве результирующего значения. В английской ментальности «единодушие» воспринимается и через образ руки в перчатке *handing love* и через соположение кисти рук и перчатки: *hand and glove*. Таким образом, рубрика «единодушие» на межъязыковом уровне отмечена переводными эквивалентами [6, с. 274].

В обоих языках представление об этикете выражается через семантику знаков телодвижения – пожатия руки. Тем не менее при единстве фразеологического значения в его основе лежат различные проявления: при рукопожатии аварец берет руку «приветствующего»: *босе квер* (букв. «возьми рукой»), в то время как англичанин акцентирует способ, которым «берется рука»: *shake hands* (букв. «трясти руки»). В английском языке приветствующая рука может быть «радостной»: *give the glad hand*. Эмоциональное напряжение метафорически передается и через образ помпы, в виде интенсивной тряски, точнее движений, повторяющих механические движения при ручном качании воды.

В аварском социуме маркером хозяина является «рукоположение на предмет обладания»: *квер лъухъизе*, для носителя же английского языка хозяин тот, кто «держит объект в кисти руки»: *keep in hand*. Отмечены также единичные частичные фразеологические эквиваленты, различающиеся лишь способом «держания объекта» хозяином: аварец держит объект обладания в «руках», англичанин на «кистях рук». В аварском сознании богатство идёт из «под руки», а англичанину материальные ценности приходят в кисти руки: *come by hands*.

У аварцев «длинная рука» символизируетлень, в то время в английском ментальности это связывается со значением, передаваемым сочетанием «длинная рука» метаязыка в переносном смысле т. е. «настигать всюду». Прототипическая сцена держания руки рукой отложилась в сознании носителей аварского языка как «быть в оцепенении» [4, с. 244]. Эта же ситуация в английском языке концептуализирована в виде ментальной сущности «вместе, сообща, совместно».

«Положить руку на что-либо» воспринимается аварцами как «присвоение чужого». Тяжесть руки в метафорической интерпретации аварского языка – это либо «неспособность к тонкой работе», либо «сильная рука» в прямом значении, либо символизируют жестокость. В английском языке «тяжесть руки» ассоциируется только с жестокостью, суровостью.

Метафорически «открытые руки» в аварском языке репрезентируют ментальную сущность «дать возможность», в то время как для англичан «открытые руки» – это распространенные объятия, радушие.

Ситуация «делания чего-либо со связанными руками» для аварцев означает «лишиться возможности», в то время как англичане воспринимают это «как делание чего-либо легко, без труда».

Когда сдаются, терпят поражение, англичане поднимают руки, а аварцы «идут на руку». Семантика «распускать руки» метаязыка в аварской этничности отложилось в вербализации «одну руку не тронуть», в подобных случаях англичане говорят «удержать руку от».

В сознании носителей английского языка хороший хозяин маркирован «хорошими кистями рук»: *a good hands*, а у плохого хозяина – «дурные кисти рук»: *wrong hands*. И в первом, и во втором случаях обладателем становятся при метафорическом падении объекта в «кисти рук»: *fall in to hand* [1, с. 457]. Новый хозяин олицетворяется через метафорический «переход объекта из кисти рук в кисти других рук». Причем «другие», концептуально существующие, не вербализованы. Метафорически «мертвая рука» *a dead hand* олицетворяет обладание без права передачи.

Ментефакт «унижение» в аварском языке концептуализирован как «физическое действие рукой, направленное на адресат – женщину». В английской ментальности *hand* предпочтительно репрезентирует самоунижение. В основе концептуализации этого морально-этического фона с отрицательной аксиологией лежит прототипическая ситуация когда проситель стоит перед тем у кого просит с кепкой или шляпой в руке *with hat in hand*, *with cap in hand*. Унижение представляется в виде сценария «измазать себя грязью», что в аварском языке представляется лакунарным.

Не менее информативным оказывается сопоставление одинаковых прототипических ситуаций, различно интерпретируемых в этническом сознании носителей аварского и английского языков. Так, прототипическая ситуация «дачи руки» англичан воспринимают как «ручаться за что-либо», а для аварцев этот знак телодвижения означает «заключить договор; помириться».

Таким образом, английское рукопожатие более эмоционально, чем аварское. И этот фрагмент картины мира отмечен межъязыковыми переводными эквивалентами. В то же время воздушные поцелуи, принятые в английской ментальности, являются концептуальной вербальной лакуной в аварском этническом сознании.

Библиографический список

1. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1956.

- Магомедов Д.М. Критерии дифференциации сложных слов, словосочетаний и фразеологических единиц в аварском языке. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2015; 8: 73 – 79.
- Магомедов Д.М. Соматические фразеологизмы в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2015; 58: 166 – 169.
- Магомедов М.И. Семантическая разновидность структуры фразеологизмов в аварском языке. *Ногайцы: XXI век. История. Язык. Культура. От истоков – к грядущему*: материалы Первой Международной научно-практической конференции (г. Черкесск, 14 – 16 мая 2014 г.). Черкесск, 2014: 243 – 247.
- Магомедов М.И. Фразеологическая синонимия и антонимия как важное стилистическое средство языка аварских народных сказок. *Актуальные проблемы кавказоведения в XXI веке*: материалы Международной научно-практической конференции. Назрань, 2015: 114 – 119.
- Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва, 2002.
- Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University, 2009.

References

- Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1956.
- Magomedov D.M. Kriterii differenciacii slozhnyh slov, slovosochetaniy i frazeologicheskikh edinic v avarskom yazyke. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy*. 2015; 8: 73 – 79.
- Magomedov D.M. Somaticheskie frazeologizmy v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2015; 58: 166 – 169.
- Magomedov M.I. Semanticheskaya raznovidnost' struktury frazeologizmov v avarskom yazyke. *Nogajcy: XXI vek. Istoriya. Yazyk, Kul'tura. Ot istokov – k gryaduschemu*: materialy Pervoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Cherkessk, 14 – 16 maya 2014 g.). Cherkessk, 2014: 243 – 247.
- Magomedov M.I. *Frazeologicheskaya sinonimiya i antonimiya kak vazhnoe stilisticheskoe sredstvo yazyka avarskih narodnyh skazok. Aktual'nye problemy kavkazovedeniya v XXI veke*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nazran', 2015: 114 – 119.
- Myuller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 2002.
- Hornby A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 811.35

Magomedov D.M., researcher, G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

Magomedov M.I., chief researcher, G. Tsadasy Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: rafus1@yandex.ru

Ramazanov P.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafus1@yandex.ru

VERB PHRASE WITH OBJECT RELATIONS IN THE AVAR LANGUAGE. Depending on the lexical and grammatical properties of components, different syntactic relations can be expressed in the verbal phrases of the Avar language. Object relations arise in verbal phrases in which dependent words denote specific objects or abstract concepts. Any verb can be a part of the main word in their structure. A small group of verbal phrases with object relations and spatial meaning is represented by nouns in the local case without a postposition or in the local case with a postposition *acklob* 'next to'. Various meanings in the Avar language are rich in verbal phrases with nouns in the original case. Within verbal phrases with nouns in the original case, based on the semantics of the components, it is possible to distinguish different varieties of object relations described in the article.

Key words: verb phrase, object relations, key word, noun, object.

Д.М. Магомедов, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

М.И. Магомедов, д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafus1@yandex.ru

П.М. Рамазанова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных и латинского языков, Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: rafus1@yandex.ru

ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ОБЪЕКТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В глагольных словосочетаниях аварского языка в зависимости от лексико-грамматических свойств компонентов могут выражаться разные синтаксические отношения. Объектные отношения возникают в глагольных словосочетаниях, в которых зависимые слова обозначают конкретные предметы или отвлеченные понятия. В качестве главного слова в их состав может входить любой глагол. Небольшая группа глагольных словосочетаний с объектными отношениями, переплетенными пространственными значениями, представлена именами существительными в местном падеже без послелога или в местном с послелогом *асклоб* 'рядом, с'. Разнообразными значениями в аварском языке богаты глагольные словосочетания с именами существительными в исходном падеже. Внутри глагольных словосочетаний с именами существительными в исходном падеже, исходя из учёта семантики компонентов, можно выделить различные разновидности объектных отношений, описанные в данной статье.

Ключевые слова: глагольные словосочетания, объектные отношения, главное слово, имя существительное, объект.

Объектные отношения могут возникать в глагольных словосочетаниях, в которых зависимые слова обозначают конкретные предметы или отвлечённые понятия. В качестве главного слова в их состав может входить любой глагол [1 – 6]. Выдающийся кавказовед П.К. Услар писал: «Аварский глагол до чрезвычайности обременён формами, которые представляют также тонкие оттенки, что объяснить таковые весьма трудно; приискать же для них в наших языках равнозначные глагольные формы совершенно невозможно» [6, с. 127]. Исходя из лексико-грамматических отношений между компонентами, словосочетания с объектными отношениями подразделяются на две неравные по количеству форм выражения группы:

- Словосочетания со значением «действие и его прямой объект».
- Словосочетания со значением «действие и его косвенный объект».

В аварском языке словосочетания первой группы образуются сочетанием глаголов с именами существительными в местном или родительном падеже. Выбор той или иной падежной формы вызывается причиной обозначить конкретное общее понятие, показать определённую-неопределённую объект. Так, основной падеж используется при обозначении неизвестного предмета, о котором

говорится впервые или при котором нет конкретизирующего слова, а родительный – при выражении определенного объекта, известного, как говорящему, так и слушающему. Главными словами преимущественно являются глаголы, обозначающие действие, непосредственно направленное на объект [3, с. 388].

Словосочетания со значением «действие и его прямой объект» в зависимости от семантики глагола бывают нескольких разновидностей. Наиболее распространенными являются словосочетания со значениями «действие и его материальный объект, который в результате действия подвергается какому-либо воздействию или изменению» (при глаголах конкретного физического действия) и «действие и объект восприятия, чувствования» (при глаголах восприятия, чувствования). В качестве зависимого слова в них могут выступать имена существительные разнообразного лексического содержания [1, с. 65]. Последняя группа словосочетаний отличается от предыдущей тем, что в ней объект «не подвергается никакому воздействию со стороны субъекта, являясь для него лишь источником какой-либо информации, впечатлений и т. п.». Например: *Кагътида хъвараб адресалда бер чъварабго Хлпизатил гъурмал кьер хисана* (А.М.) «Как только взглянула на письмо, цвет лица Хлпизат изменился». *Гъадиаб пашманаб*

гара-чвариялда гьал ругеб мехалда, гьазда лъазего лъачого, маркчалул мех-шун канли кьотлулеб буклана (А.М.) «Когда они вели печальный разговор, неожиданно наступили сумерки».

Группа словосочетаний, обозначающая действие и его косвенный объект, многочисленна и разнообразна по структуре и значениям. Зависимые слова в ней выражают объект, на которое направлено действие, ради которого оно совершается [2].

Значение «действие и объект речи, мысли» возникает в глагольных словосочетаниях, в которых главное слово выражено глаголом речи, мышления, а зависимое посредством послелогов *рахъалъ* «относительно, о (об)», *хлакъаль-улъ* «о», *сверухъ* «вокруг» указывает на содержание, повод суждения: *Гьелдаса хадуб Ахимадица гьелъул хлакъальулъ щибниги цлеха-рехейги гьабичло* (А.М.) После этого Ахмед о ней ничего не спрашивал».

К словосочетаниям, входящим в эту группу, близки по значению глагольные словосочетания с именами существительными в родительном. В аварском языке они имеют частое употребление: *Клудадаца нижее рагъул хлакъальулъ бицана* «Дедушка рассказал нам о войне».

Глагольные словосочетания с именами существительными в местном падеже V серии со значением «через, посредством» могут называть объектные отношения со значением «действие и объект, при посредстве которого осуществляется действие», осложненные определительно-обстоятельственным отношением. В подобных словосочетаниях зависимое слово называет объект, при помощи которого что-либо узнается, приобретает и т. п.: *Амма рохиларо нильги хун борхьал, / Бихиларо гьезда нильедасан бакъ* (Р.Х.) «Но не обрадуются змеи, когда мы умрем, не увидят они от нас солнца». *Гьудул, дуда лъалищ рагъда ругезе / Рокъосан хабар щей щиб рохелали?* (Р.Х.) «Друг, ты знаешь, какая радость для тех, кто на войне, получение весточки из дома?».

Небольшая группа глагольных словосочетаний с объектными отношениями, переплетенными пространственными значениями, представлена именами существительными в местном падеже без послелога или в местном с послелогом *асклоб* «рядом, с». В большинстве случаев объектное отношение, а именно значения «действие и объект принадлежности», «действие и объект, рядом с которым находится другой объект», возникает при зависимых словах, называющих конкретный предмет. Главное слово – глагол – в подобных словосочетаниях в семантическом отношении не ограничен: *Замана, чла дагъалъ дида асклоб мун* (Р.Х.) «Время, оставайся немного рядом со мной». *Дуда асклоб дида кълон буклуна / Бакъ баккулеб мехги бакъ унеб мехги* (Р.Х.) «Рядом с тобой я забываю, когда восходит и когда заходит солнце».

Разнообразными значениями в аварском языке богаты глагольные словосочетания с именами существительными в исходном падеже. Внутри глагольных словосочетаний с именами существительными в исходном падеже, исходя из учета семантики компонентов, можно выделить следующие разновидности объектных отношений.

1. Словосочетания со значением «действие и материал, предмет, из которого что-либо производится посредством данного действия». Обычно глагол в этих словосочетаниях выступает со значением *гьабизе* «делать», а зависимое слово называет конкретный предмет, служащий материалом чему-либо: *Устарас цлупал бакъ гьабун* «Мастер сделал деревянный стул». *Дун кълудия пикуру гьитинаб гьабизе / Гьитинаб рукнисан кълъалев гуро* (Р.Х.) «Я выступаю из маленького угла не для того, чтобы уменьшить значение большой мысли». *Ниж унел руклана, инжит гьабураб, / Эбалаб росу-ракъ хвасар гьабизе* (Р.Х.) «Мы шли освобождать униженное родное отечество».

2. Словосочетания со значением «действие и объект, к удалению или освобождению от которого приводит данное действие». Данная группа словосочетаний отличается от словосочетаний с пространственными отношениями тем, что зависимое слово выражает не просто исходный пункт, а объект, которого опасаются, лишаются, избегают [4, с. 115]. Круг глаголов, входящих в такие словосочетания, ограничен (*хлинкьизе* «бояться, пугаться», *лъутизе* «убегать, сбегать» и т. п.): *Гьанир гландамаца, дир цлараи ахлун, / Хлинкьизе гьарулел руклана лъимал* (Р.Х.) «Здесь люди моим именем пугали людей».

3. Словосочетания со значением «действие и объект, являющийся источником получения чего-либо (информации, предметов и т. п.)». В них, наряду с объектным отношением, проявляется оттенок пространственного значения. В качестве главных слов выступают глаголы восприятия, направленного действия типа *босизе* «брать, брать», а имена существительные имеют значение источника, который частично подвергается действию: *Биччанте босизе гьес даим цадахъ / Гьабсаглаталъ бугеб рекел баццлалъи* (Р.Х.) «Пусть он всегда берет с собой эту нынешнюю сердечную чистоту». *Нижги, бакъ гландаб гьелму босизе, / Махлъахъалагъде рачлуна даим* (Р.Х.) «Мы тоже приезжаем в Махачкалу, чтобы приобретать солнцеподобную науку».

Близкие по значению словосочетания формируются сочетанием глаголов с именами существительными в основном падеже с послелогом *-хъа; -са; -сан* «из, по, через»: *Дуца куркъбал гьурал цлалдохъабаца / Цлар бугеб лебалаб нух нахъа тана* (Р.Х.) «Тобой открытые учащиеся оставили за собой славный путь». *Къевеклаб цлум боржана дида цебесан* (Р.Х.) «Орел вылетел передо мной». *Щобазда нахъасан дихъе цвараб бакъ / Дур хъатикъ буклина, торго кинигин* (Р.Х.) «Из-за вершин дошедшее до меня солнце будет в твоих ладонях, как мяч».

Москвалъул къватлахъ килан свердарав, / Цебеса унаро кинго дур гьумер (Р.Х.) «По московским улицам сколько гулял, всё никак не проходил твой образ».

4. Словосочетания со значением «действие и объект, на который направлено действие» в свою очередь по семантике глагола, распадается на ряд подгрупп:

а) значение «действие и объект его приложения» наблюдается в словосочетаниях, в которых главным словом выступает глагол со значением прикосновения типа *кквезе* «держать», *къабизе* «ударить, бить» и т. п. Например: *Бачлунаго кквезе лътар гьечло гьелъул, / Лъутулаго кквезе рач гьечло гьелъул* (Р.Х.) «У него нет рога, чтобы поймать сразу и нет хвоста, чтобы поймать, убегаю». *Лъуклае чанахъанас члороло гуреб, / Члелераб цер кквезе бахъула жигар* (Р.Х.) «Хороший охотник старается поймать не куропатку, а черную лису». *Цин бокъун буклана цлумур къабизе, / Цидасан мун дарсде ячлунарищан* (Р.Х.) «Сначала хотел бить в колокола, чтобы узнать, придеши ли ты на урок»;

б) значение «действие и объект, по отношению к которому производится действие» выражается в словосочетаниях, в которых главным словом является глагол, обозначающий проявление эмоции типа *рельизе* «смеяться; улыбаться; усмехаться», *нечезе* «стесняться, смущаться», а зависимое слово называет объект, вызывающий это действие. Например: *Токлаб жо къларчло, Кълудия Аллагъ, / Умумуздаса ниж нечезе тоге...* (М.А.) «Больше ничего не надо, Всевышний, сделай так, чтобы мы не стыдились предков».

На основе единства семантики компонентов словосочетаний этого вида в пределе объектных отношений создается большое количество различных по грамматическому значению подгрупп:

1. Словосочетания со значением «действие и объект, совместно с которым производится действие, обозначенное глаголом». Эта подгруппа со стороны лексико-семантической группы участвующего в ней глагола не ограничена, а зависимое слово – имя существительное + частица *-гун* – называет лицо, которое принимает активное участие в действии: *Сон ниж гьалмагъзабигун цадахъ херазе кумекалье ун руклана* «Вчера мы с друзьями пошли помогать пожилым людям».

В словосочетаниях этой подгруппы имя существительное в основном падеже с частицей совместности *-гун* употребляется с послелогом *цадахъ* «вместе, совместно», в зависимости от которого значение совместности усиливается: *Сон клудада мадугъалгун цадахъ рохъове ун еуклана* «Вчера дедушка вместе с соседом пошел в лес».

2. В выражении значения «действие и орудие (или часть тела), при помощи которого осуществляется действие» могут употребляться глаголы всех лексико-семантических групп, в роли зависимых – имена существительные с конкретным значением. В этих словосочетаниях проявляется и оттенок значения образа действия: *Инсуца глостлоца цлуп кьотлана* «Отец рубил дрова топором».

3. Словосочетания со значением «действие и средство действия, выраженного глаголом». В данной подгруппе объектные отношения осложняются значением образа действия: *Соролел дир клутбуца / Ватланлан цурула* (М.А.) «Дрожащие мои губы шепчут слово Родина».

Словосочетаниям, выражающим значение «действие и средство действия, выраженного глаголом», близки по значению словосочетания, в которых зависимое слово оформлено именем существительным в местном исходном падеже I серии, а главным словом является глагол конкретного физического действия: *Хъахлал расаздаса члухлизе ккола, / Аллагъас кьуралда рекъезе ккола* (М.А.) «Надо гордиться белыми волосами, надо согласиться с волей Всевышнего». *Нахъе босичло гьель гьажалдаса квер, / Каранда дир кочлоу цо къуват кьолел* (М.А.) «Не убрала она с моих плеч руку, которая придавала особую силу моим стихам».

Объектное отношение со значением «действие и объект, по отношению к которому оно проявляется» возникает в глагольных словосочетаниях, в которых в качестве главного слова выступают глаголы чувствования [5, с. 69]. Зависимые слова обозначают лицо или конкретные предметы: *Хасалил сардида цлорораб кьурда / Дица цла бакана, змен вохана* (Р.Х.) «Зимним вечером на холодной скале я зажег огонь, и отец обрадовался». *Безуларо гьунар гландада члвезе / Падамалги ккола дагъал рокьизе* (М.А.) «Нельзя губить талант понапрасну, надо и людей любить».

В глагольных словосочетаниях с именами существительными в родительном падеже (причины) могут возникать объектные отношения, а именно значение «действие и объект, ради которого или в пользу которого совершается действие»: *Гьей ана лъаларел, цлал нухаздасан, гландамезе нурги бикъулаго* (М.А.) «Она шла неизвестными, новыми дорогами, деля свет с людьми».

В глагольных словосочетаниях с именами существительными в местном падеже II серии наблюдаются объектные отношения с оттенком возмездительного значения. В них главные слова в основном сосредоточены на глаголах со значением оплаты: *Унге, кочлохъаби, нуж бертабалье! / А больницагъде унтларухъе* (М.А.) «Не ходите, певцы, вы на свадьбу, а идите в больницу к больным».

Таким образом, в глагольных словосочетаниях с объектными отношениями в аварском языке в качестве зависимого компонента выступают имена существительные разнообразного лексического содержания.

Принятые сокращения:

А.М. – Асадула Мухламаев

М.А. – Мухламад Ахмадов

Р.Х. – Расул Хамзатов

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Субъектно-объектные и предикативные категории в даргинском языке (к проблеме предложения)*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1969.
2. Магомедов Д.М. Соотношение сложных слов и словосочетаний в аварском языке. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи*: тезисы докладов IV Международной научно-практической конференции Махачкала, 2014: 103 – 105.
3. Магомедов Д.М. Структурные типы инфинитных словосочетаний в дагестанских языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 1 (74): 386 – 389.
4. Магомедов М.И. Некоторые особенности глагольных словосочетаний в аварском языке. *Тезисы докладов V конференции молодых учёных*. Махачкала, 1985: 115 – 116.
5. Магомедов М.И. Функциональная характеристика инфинитных глагольных словосочетаний в аварском языке. *Отглагольные образования в иберийско-кавказских языках*: тезисы докладов XV региональной научной сессии по изучению системы и истории иберийско-кавказских языков. Черкесск-Карачаевск, 1988: 69 – 70.
6. Услар П.К. *Этнографии Кавказа: Языкознание, III: Аварский язык*. Тифлис, 1889.

References

1. Abdullaev Z.G. *Sub`ektno-ob`ektnye i predikativnye kategorii v darginskom yazyke (k probleme predlozheniya)*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1969.
2. Magomedov D.M. Sootnoshenie slozhnykh slov i slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi*: tezisy dokladov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Mahachkala, 2014: 103 – 105.
3. Magomedov D.M. Strukturnye tipy infinitnykh slovosochetaniy v dagestanskikh yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 1 (74): 386 – 389.
4. Magomedov M.I. Nekotorye osobennosti glagol'nykh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Tezisy dokladov V konferencii molodykh uchenykh*. Mahachkala, 1985: 115 – 116.
5. Magomedov M.I. Funktsional'naya harakteristika infinitnykh glagol'nykh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Otglagol'nye obrazovaniya v iberijsko-kavkazskikh yazykah*: tezisy dokladov XV regional'noj nauchnoj sessii po izucheniyu sistemy i istorii iberijsko-kavkazskikh yazykov. Cherkessk-Karachayevsk, 1988: 69 – 70.
6. Uslar P.K. *Etnografii Kavkaza: Yazykoznanie, III: Avarskiy yazyk*. Tiflis, 1889.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 81

Sukhareva M.V., postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: rusalka.55@mail.ru

SATIRIC AND PHILOSOPHICAL MODEL OF VISION OF V. VOINOVICH (ON THE BASIS OF NOVELS "MONUMENTAL PROPAGANDA" AND "PORTRAIT ON THE BACKGROUND OF THE MYTH"). In the article, the researcher is interested not in the genre of satire itself, but in fiction as it is presented in satirical works in a "classical" utopia. In other words, the work studies what is called a satirical and philosophical fiction. It is believed that the comic reflection of the real world in literature or philosophical dictum is the main way to structure the work of art. As an element of something unusual inevitably associates with various literary forms and techniques. The influence of satirical and philosophical fiction models on the work of V. Voinovich is obvious, and it is just a point to the only nature, utopia, dystopia and dystopia in case of contamination of data written by other authors, and in general in the literary process of the 20th century.

Key words: satire, irony, utopia, dystopia, novel "Portrait on the background of the myth", fiction.

M.B. Сухарева, аспирант, каф. русского языка и литературы, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,
E-mail: rusalka.55@mail.ru

САТИРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ ВЫМЫСЛА В. ВОЙНОВИЧА НА ОСНОВЕ РОМАНОВ «МОНУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОПАГАНДА» И «ПОРТРЕТ НА ФОНЕ МИФА»

В данной статье нас интересуют не сами по себе сатира или жанр, не нарушающие буквальное правдоподобие, приёмы сатирического заострения и философского иносказания, но вымысел как таковой, представленный в сатирических произведениях, в «классической» утопии, – другими словами, то, что именуют сатирической и философской фантастикой. Считается, что комическое отображение реального мира в литературе или философское изречение является основным способом структуры художественного произведения. Вымысел, как элемент необычайного, неизбежно связан с разными литературными формами и приёмами. Влияние сатирической и философской моделей вымысла на творчество В.Н. Войновича очевидно, что лишь вновь указывает на единую природу сатиры, утопии, антиутопии и дистопии при контаминации данных жанров с другими не только в произведениях писателя, но и вообще в литературном процессе XX в.

Ключевые слова: сатира, ирония, утопия, антиутопия, роман «Портрет на фоне мифа», вымысел.

Российский писатель Владимир Войнович, недавно ушедший из жизни, оставил большой след в российской культуре. Творчество писателя приходится на период с середины и вплоть до конца XX века и, прежде всего, охватывает советский период жизнедеятельности российских граждан.

С присущим автору острым чувством юмора он высмеивает не только политический режим в Союзе, но и своих коллег по перу. Негативно высказывается Войнович о Солженицыне, сделав его прототипом персонажа романа «Москва 2042». После этого до конца жизни последнего писатели испытывали друг к другу взаимную неприязнь. Неудивительно, что после подобных произведений автор попал в список диссидентов.

Актуальность работ Владимира Войновича не утрачена и в настоящее время. Это связано с тем, что писатель очень чётко, точно, с большим юмором описал жизнь граждан той эпохи.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности сатирико-философской модели вымысла Владимира Войновича на основе его романов «Монументальная пропаганда» и «Портрет на фоне мифа» и реализации сатирико-философских подходов в данных произведениях.

Первые прозаические произведения написаны Войновичем во времена работы на целине. События, описанные в произведениях писателя, охватывали период конца 50-х годов – начало 60-х XX в., когда в СССР осуществлялся гигантский проект – освоение целинных земель.

Писатель с огромным чувством юмора, представляет свою сатирико-философскую модель осмысления действительности. Данный подход предстает как проявление более общей закономерности: сатира склонна к деформированию образов, что способствует акцентированию наиболее существенных пороков,

жизненных явлений, которые достойны сатирического осмеяния. Поэтому сатирический образ предстаёт как результат направленного искажения, обнаруживающего в предмете скрытый до сих пор комический аспект, что, тем самым, возвращает ему неприглядный сущностный вид. Сам объект изображения также специфичен: из всех сторон реального мира сатира отбирает лишь негативно-комические, что сообщает повествованию характер инвективы. Сатира характеризуется как бы разделением гармонии бытия, что представлено в сатирическом произведении как абсурдно-хаотические нелепости, в рамках которых осуществляется игра с предметами изображения: все притворяется не тем, что оно есть на самом деле. Данная особенность роднит сатиру с абсурдом и нонсенсом, в которых логические причинно-следственные связи явлений окончательно заменяются избираемой «зеркальной» логикой. В этом смысле творчество В.Н. Войновича представляет собой весьма ценный материал для осмысления данного проблемного противопоставления через призму сатирического пафоса, зачастую сопряженного в его творчестве с философичностью. Известного писателя и драматурга называют «живым классиком русской литературы», постсоветским «сатириком номер один», «советским Рабле», «отцом» замечательного литературного героя – солдата Ивана Чонкина. Творчество В. Войновича с первых произведений – повестей и рассказов «Хочу быть честным» и «Мы здесь живем» привлекло внимание как критиков, так и читателей.

Евгения Щеглова указывает на удивительный парадокс: «В. Войновича не любят многие, но даже те, кто не любит его, читать его прозу отнюдь не отказываются». Критик подчёркивает, что она «далека от восприятия В. Войновича с каким-то одним знаком», но при этом она считает его «писателем сложным», «нестандартным и ярким», и называет его, не без основания, «ярким антисовет-

чиком» [1, с. 44]. По мнению И.Н. Сухих, «атмосфера ранних шестидесятых напоминает о первом советском десятилетии: после испытаний и трагедий люди начинают с надеждой и верой вглядываться в будущее, пытаясь разглядеть там образ гармонического социального мироустройства» [2, с. 32]. Исследователь называет 1960-е годы в СССР «утопией у власти». По его мнению, эти годы «были главными советскими утопическими десятилетиями. 12 апреля 1961 года Юрий Гагарин впервые совершает космический полет, который был воспринят как торжество советской науки и техники, социализма, советского образа жизни. В том же году на внеочередном XXII съезде КПСС по настоянию нового вождя «дорогого Никиты Сергеевича» принимается новая программа партии, в которой построение коммунизма объявляется ближайшей задачей» [2, с. 34]. В стране появляется новое поколение – «диссиденты (несогласные, инакомыслящие), требующие обновления общества, выступающие за свободу, точное выполнение Конституции и советских законов» [2, с. 33]. И.Н. Сухих отмечает, что «в 1960-е годы структура литературного процесса приобрела завершённый вид на два последующие десятилетия, как для его субъектов (писателей), так и для объектов (читателей)».

«Монументальная пропаганда», вероятно, самый мрачный роман Владимира Войновича. Если, конечно, такое определение вообще приемлемо для творчества этого писателя. Не стоит пугаться, тут много веселого. Просто намного больше горького сарказма.

В романе «Монументальная пропаганда» в центре повествования – важнейшие события, происходившие в России за последние сорок лет. Перед нами – самобытный и в высшей степени неожиданный художественно сатирический (с элементами детектива, пародии и фельетона) срез новейшей истории государства российского. Во всех своих книгах Войнович неустанно размышлял над проблемой пожирания личности тоталитарным строем.

Героиня романа, одинокая вдова Аглая Степановна Ревкина, с патологическим надрывом переживает развенчание культа личности Сталина на XX съезде КПСС, впервые в жизни восстает против «генеральной линии партии», губит свою репутацию, заболевает психически и – апофеоз ее протеста и борьбы – помещает снесенную в городе статую Вождя у себя дома. То есть практически живет с памятником. Вокруг этой истории, развивающейся вечный в мировой словесности сюжет мистически ожившего монумента, и ветвится причудливая фабула романа [2, с. 130].

Узнаваемо характерны, порой остро карикатурны, всегда выразительны герои и персонажи «Монументальной пропаганды»: маниакальный и ограниченный диссидент, полубезумный скульптор, тупой и упрямый партавтор, трусливый плут-служак, а также бывший комсомольский вождь, прытко преуспевший в криминальном бизнесе, или спекулирующий на фронтовом прошлом генерал... И все они, включая «народного мстителя» инвалида-афганца Ваньку Жукова, в совокупности составляют пеструю и контрастную мозаику советской и постсоветской России. Особая притягательность романа «Монументальная пропаганда» – в органичном синтезе вечных российских тем и проклятых вопросов, с одной стороны, и с другой – самой что ни на есть глупе современной сатиры на канувшую и вновь криво воцарившуюся явь.

Войнович был воодушевлен развалом коммунизма и возможностями, открывшимися после устранения открытой цензуры. Но в 1995 году он заметил, что менталитет людей не так быстро меняется. «Советская система закончилась, но советские люди остались, – сказал он. – Люди на улицах – советские, и такими они будут надолго».

Поддерживающий в советское время диссидента Солженицына, он в сатирической форме представил его образ в своем произведении. Образ Солженицына подвергнут сатирическому изображению в романе Владимира Войновича «Москва 2042», кроме того, написал публицистическую книгу «Портрет на фоне мифа», в которой критически оценил творчество Солженицына и его роль в духовной истории страны.

Писатель В. Войнович является ярким и самобытным представителем советской литературы 1960-х годов, который прошел путь от официальной литературы (свой творческий путь он начал как представитель литературной официальной оппозиции, как писатель журнала «Новый мир», а тогда, как известно, «новомировцы» были умеренными критиками режима, который они желали не сокрушить, а улучшить, сделать более человечным... а к литературе относились, прежде всего, как к виду искусства, а не пропаганды» [3]. Более того, перемены, произошедшие во время оттепели, писатель воспринимал «как надежду на будущее» [3], движение к литературе неофициальной и не подцензурной (как говорил писатель в своих многочисленных интервью, «только потом мое мировоззрение стало обостряться. Хотя Сталина я терпеть не мог уже с самого детства. И к советской власти у меня было неосознанно презрительное отношение. Но это было никак не сформулировано» [3]. Данные обстоятельства привели к исключению В. Войновича из рядов Союза писателей СССР и публикации его главного романа «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» в 1975 году за границей в издательстве). Сам В.Н. Войнович в своем интервью Юрию Панкову отмечал, что «советская власть мне очень не нравилась, но я никогда не ставил себе никаких политических целей, а только литературные и нравственные, которые приблизительно изложил в одном из первых рассказов «Хочу быть честным». Я старался изобразить жизнь такой, какая она была (курсив здесь и

далее наш – М.П.), и именно это делало меня неудобным советской власти. То есть сначала не я с ней боролся, а она со мной. Я всего лишь оборонялся» [4]. Войнович с первых своих произведений определил свой эстетический идеал: «писатель может делиться с читателем какими-то своими мыслями и чувствами, только не навязывать их... на первом месте должно быть художественное изображение действительности, создание живых характеров живых людей, а не носителей пропагандистских клише» [4]. Данному идеалу писатель старался следовать на протяжении всей творческой жизни. В этом смысле примечательно, что В.Н. Войнович обращается в создании собственной сатирической системы и к опыту предшественников в литературе: В процессе проведенного анализа установлено, что для писателя немаловажными оказываются традиции сатиры М.Е. Салтыкова-Щедрина [4]. Задачей Войновича не является точное воссоздание щедринской манеры: писатель использует художественные средства, разработанные Щедриным, для демонстрации абсурдности выработанных обществом законов и моделей поведения. Отсутствие сознательного следования традициям классика сатиры объясняется, по мнению исследователя, направленностью творчества Войновича, т. к. писатель не принимает системы эстетических принципов М.Е. Салтыкова-Щедрина.

Поэтому очевидное использование Войновичем опыта предшественника проецируется на иные художественные ситуации с иным эстетическим значением. Так, раскрытие темы форм и закономерностей взаимоотношений личности, народа и власти у Войновича зеркально по отношению к Салтыкову-Щедрину: «акцент сделан на разрушительной роли идеологической системы, основанной на идеях, которые утверждались в щедринских сказках, Парадокс состоит в том, что Войнович иллюстрирует дискредитацию социалистических идей в их вульгарно-деспотической форме с той же настойчивостью, с какой его предшественник защищал эти идеи в абстрактно-просветительской (отчасти даже утопической) версии» [5, с. 91]. Если у Щедрина в обществе выделяются несколько социальных групп (народ, интеллигенция, представители власти), то у Войновича, вследствие метаморфозы, которая произошла в обществе, видимые границы между этими социальными группами стерлись, рисуется единая масса, «толпа», или же разрозненные массы обывателей, вобравших в себя то худшее, что изображалось Щедриным: психология приспособленчества, философия соглашательства как отражение духовной неразвитости и социальной апатии, замешанной на многолетнем, искусственно поддерживаемом властью страхе» [5, с. 91]. Одной из основных форм выражения авторской позиции в сказках Щедрина и Войновича является ирония, но Войнович с её помощью выявляет интертекстуальный потенциал сказок: «Объединяя сказочные приёмы, унаследованные политической сатирой, с «почти» щедринскими речевыми алогизмами, с публицистикой (лозунги, языковые штампы партийных документов) и просторечиями, характеризующими реалии новой социальной ситуации, выстраивая ассоциативные языковые цепочки» [4].

Тем самым, как отмечают авторы [5 – 7 и др.], творческое наследие писателя воссоздает культурную атмосферу эпохи, отражает субъективный авторский взгляд на политическую и литературную ситуацию в России 1960 – 1990-х годов, даёт представление об эволюции историко-литературного процесса. Проведённый анализ прозаических произведений В. Войновича демонстрирует продуктивность выбранного подхода.

Выводы

Изучение творчества любого поэта или писателя диктует необходимость обращения к социокультурным факторам, сформировавшим отчасти его мировоззрение, а также литературный контекст, в котором развивается творческий субъект. Какую бы оценку ни давали творчеству В. Войновича, оно неотделимо от русской литературы 1960-1980-х гг., поэтому заслуживает внимания и не теряет актуальности.

В процессе решения поставленной цели статьи, мы пришли к следующим выводам:

- влияние сатирической и философской моделей вымысла на творчество В.Н. Войновича очевидно, что указывает на единую природу сатиры, утопии, антиутопии и дистопии при контаминации данных жанров с другими не только в произведениях писателя, но и вообще в литературном процессе XX в.;
- философско-нравственный и психологический характер оппозиции «свобода – несвобода» детерминирует непреходящую ценность и актуальность данной проблемной сферы для социокультурного процесса, что закономерно помещает данные категории в фокус внимания художественно эстетического осмысления;
- любое государство как структура, призванная управлять деятельностью и жизнью своих граждан, так или иначе ставит личность в определённые «рамки», что многообразно осмысливается деятелями культуры. Тем самым фиксируется полицентризм и коррелятивные связи категории свободы с другими философскими категориями. В сфере литературы и искусства данная оппозиция всегда связана с обращением к внутреннему миру героев и автора, что плодотворно сказывается на развитии психопозитки как одной из значимых сфер литературоведения.

Тем самым сатирико-философская модель осмысления действительности позволяет В.Н. Войновичу наиболее полно отражать события той эпохи.

Библиографический список

1. Щеглова Е. О солдате Чонкине, Аглае Ревкиной и других. Available at: <http://magazines.russ.ru/neva/2004/3/sh17.html>
2. Сухих И.Н. *Русская литература для всех. Классное чтение! (От Блока до Бродского)*. Санкт-Петербург: Лениздат, 2013.
3. Пономарев Е. От Чонкина до Чонкина. Available at: <http://magazines.russ.ru/neva/2004/3/ponom16.html>. 12 Фотогалерея. «Советский Рэбле» Владимир Войнович. Available at: <http://rus.ru/rubric/photoalbum/89358191/>
4. Панков Ю. *Необычайные приключения живого классика*. Available at: www.sovsekret.ru/magazines/article/3206
5. Zubareva E.Yu. Igra v skazku: shedrinskije tradicii v «Skazkah» V.N. Vojnovicha. *Vestnik CMO MGU. Literaturovedenie*. 2011; 3: 88 – 92.
6. Макаркин А., Ермолин Е.. *Страницы истории. Интервью В. Войновича радиостанции «Свобода»*. Available at: <http://meyhenmgh.com/index.php?q=aHR0cHM6Ly90cnYtc2NpZW5jZS5yMDE4LzA3LzZveW5vdmJlajC1pbi1tZW1vcmlhbS8%3D>
7. Хлебникова Е.А. *Жанровое своеобразие прозы В. Войновича*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Астрахань. 2006.

References

1. Scheglova E. O soldate Chonkine, Aglae Revkinoy i drugih. Available at: <http://magazines.russ.ru/neva/2004/3/sh17.html>
2. Suhikh I.N. *Russkaya literatura dlya vseh. Klassnoe chtenie! (Ot Bloka do Brodskogo)*. Sankt-Peterburg: Lenizdat, 2013.
3. Ponomarev E. Ot Chonkina do Chonkina. Available at: <http://magazines.russ.ru/neva/2004/3/ponom16.html>. 12 Fotogalereya. «Sovetskij Rable» Vladimir Vojnovich. Available at: <http://rus.ru/rubric/photoalbum/89358191/>
4. Pankov Yu. *Neobychnyye priklucheniya zhivogo klassika*. Available at: www.sovsekret.ru/magazines/article/3206
5. Zubareva E.Yu. Igra v skazku: shedrinskije tradicii v «Skazkah» V.N. Vojnovicha. *Vestnik CMO MGU. Literaturovedenie*. 2011; 3: 88 – 92.
6. Makarkin A., Ermolin E.. *Stranicy istorii. Interv'yu V. Vojnovicha radiostancii «Svoboda»*. Available at: <http://meyhenmgh.com/index.php?q=aHR0cHM6Ly90cnYtc2NpZW5jZS5yMDE4LzA3LzZveW5vdmJlajC1pbi1tZW1vcmlhbS8%3D>
7. Hlebnikova E.A. *Zhanrovoe svoeobrazie prozy V. Vojnovicha*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Astrahan'. 2006.

Статья поступила в редакцию 14. 05.19

УДК 81

Yusibova G.F., postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: javadova18@bk.ru

PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO TEXT DERIVATION. The article discusses a psycholinguistic basis in forming microtexts (complex syntactic wholes) in the context of text derivation. Analyzing the problem, the researcher studies views of N. Chomsky, S. Muller, S. Ostin, S. Searl, B. Skinner, such Soviet linguists as A.A. Leontyev, V. Zhinkin, V.G. Glukhov and other psychologists. Using the theory of A.A. Leontyev on speech derivation, an analysis of materials in the Azerbaijani language is conducted. As a result, it is shown that the derivation of speech is the same general mechanism as a factor of consciousness.

Key words: speech, derivation, concept, text, psycholinguistics, model.

Г.Ф. Юсубова, диссертант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан. E-mail: javadova18@bk.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДЕРИВАЦИИ ТЕКСТА

В статье рассматриваются психолингвистические основы формирования микротекстов (сложных синтаксических целых) в контексте деривации текста. При анализе проблемы были проведены консультации с Н. Хомским, С. Мюллером, С. Остином, С. Серлом, Б. Скиннером, советскими лингвистами А.А. Леонтьевым, В. Джинкиным, В.Г. Глуховым и другими психологами и представлен их анализ. На основе концепции А.А. Леонтьева о деривации речи был проведен анализ на основе фактических материалов азербайджанского языка. В результате показано, что деривация речи является таким же общим механизмом, как фактор сознания.

Ключевые слова: речь, деривация, концепт, текст, психолингвистика, модель.

Говоря о психологии речи в психолингвистике, подразумевается весь заранее написанный или связанный с речью процесс, начиная с интенсивности речи. Есть несколько теорий о деривации речи. Один из них называется биховоризм или необиховоризм. Эти теории появились в США и включают многоступенчатые психофизиологические процессы. Основными создателями этой теории были Ч.Э. Осгуд, Б. Скиннер. Основным последователем этой теории был Н. Хомский. Суть теории заключается в том, что во время деривации семантические, грамматические и прагматические правила формируются на основе когнитивной структуры языковых носителей слова. В советской лингвистической школе начальная фаза этих фаз связана с направлением «как и о чем говорить». Второй этап связан с построением процесса иерархической системы, третий этап – созданием мотивации и целеустремленности, а четвертый – эвристическим характером и формированием информации. Данная теория противоречит алгоритмической теории Н. Хомского. Это скорее носило советский и американский идеологический характер. Великий советский психолог Л.С. Выготский, говоря о фазовой структуре, рассказывает о фазе, предшествовавшей до грамматической структуры. Это рассматривается как инвариантный текст во внутреннем программировании. На данном этапе рассматривается также иерархическая система. На следующем этапе содержание состоит из формирования языковых единиц. Таким образом, Л.С. Выготский, в принципе, придерживается относительно другого подхода, взяв за основу основы американской психолингвистической школы, точнее говоря, использует эти достижения (1).

Модель трансформации Н. Хомского и Дж. Мюллера давно представляет интерес и изучается в психолингвистике, а проблема деривации текста более подробно описана в их теории [2, с. 84]. По их мнению, ребенок усваивает несколько вариантов практики за год или два года. В их речи слова или фразы имеют несколько значений. Поэтому Н. Хомский конкретно упоминает две фазы речей: глубокую структуру речевого производного и верхнюю структуру. По его мнению, высшая структура – это общая структура выражения и носит линейный характер. У детей вначале формируются глубокая структура, затем она трансформируется в верхнюю структуру. После этого Н. Хомский и К. Миллер представляют соответствующие формы преобразования инвариантного предложения.

Согласно теории деривации речи Чака Осгуда, определены четыре этапа:

1. Мотивация. Сюда входит понятие предложения не как «предложение». На этом этапе рассматриваются «говорить» или «не говорить», «говорить в какой форме», если форма выбрана, «какие формы используются», а также выбор интонации.

2. Семантический уровень. На этом уровне говорящий распределяет предложения в соответствующей последовательности. Синтагмы предложения сюда входят.

3. Этап последовательности. На данном этапе слово является фонетическим словом, а не семантической единицей. И его кодирование происходит таким образом: распознавание голоса, определение сегментов, механизм последовательности грамматики.

Интегральный уровень. Основной единицей этого является слог. Реализация фразы в звуковой форме происходит на этом этапе [3].

Согласно биховиористской теории речи, речевые способности ребенка рождаются и формируются под влиянием социальной среды. Сначала он узнает голоса, затем слоги и дальше следуют другие этапы. Психолингвисты критиковали эту теорию в тот момент, что причина раннего изучения языка детьми не была объяснена в этой теории [3].

Текст имеет лексико-семантическое отношение; получатель понимает информацию, содержащуюся в тексте, на его основе, поскольку содержание компонентов контента является информационной целостностью. Связность в тексте представляет целостность. Текстовые отношения включают в себя синтаксические, синсемантические и другие атрибуты языка жестов. Связанное с текстом общение обеспечивает процесс связи между говорящим и слушателем.

В экспериментальной фонетике выдвигают такую систему деривации текста: согласованность генерируемых звуков, их артикуляция, организация программы и организация необходимой комбинации. Психолингвистика имеет ряд научных работ по написанию речи. В этих исследованиях считается, что наименьшей единицей иерархической системы является слог, а наибольшей единица – дискурс. Один из самых ярких представителей советской школы психолингвистики А. Леонтьев предложил модель деривации дискурса. По

его словам, существует пять этапов деривации речи; их также можно назвать фазами:

1. Начальная фаза состоит из мотивов. Мотивация создает интенсивность речи. Это связано с тем, что говорящий или писатель должен что-то выразить. По словам Б. Скиннера, понятие «дискурс образуется из-за необходимости» отражено в первом этапе, заданном А. Леонтьевым. В то же время, как отметил Дж. Меллер, на данном этапе автор видит результат, но плана действий пока нет.

2. Второй этап включает в себя трансформация общей идеи схемы. Главной особенностью этого этапа является то, что тема и рема будущего текста выделены. Структура предложения или дискурса формируется на этом этапе.

3. Следующий этап состоит из внутреннего программирования. Это состоит из построения схемы дискурса. Показаны его две фазы: а). Загрузка значения в языковые единицы и б). Установление иерархии. Во-вторых, синтаксическая организация будущего дискурса. Эти два процесса взаимосвязаны.

4. Следующий этап – лексико-грамматическое расширение дискурса. Эта стадия характеризуется тем, что произношение переходит от внутренней стадии к смысловому плану; от нелинейного к линейному. По плану данного этапа, эту схему можно представить следующим образом: *слово-мысль (лексема) – необходимая грамматическая форма*.

Последний этап – вербализация речи. Речь материализуется на этом этапе [4].

А.А. Леонтьев отмечает, что «возможны три основных типа процессов оперирования с «единицами» программирования. Во-первых, это операция *включения*, когда одна кодовая единица (образ) получает две или несколько функциональных характеристик разной «глубины». Например: (*Кот* + ученый) + ходит. Во-вторых, операция *перечисления*, когда одна кодовая единица получает характеристики одинаковой «глубины» (могучее + *Племя* + лихое). В-третьих, это операция *сочленения*, которая является частным случаем операции включения и возникает, когда функциональная характеристика относится одновременно к двум кодовым единицам: *Колдун* + (несет + (богатыря)) или ((колдун) + несет) + *Богатыря*» [5, с. 185].

Когда мы говорим о деривационных моделях речи, мы будем выступать по поводу концепции А. Леонтьева, одного из основателей советской психолингвистической школы.

Таким образом, советские психолингвисты обобщают свои взгляды относительно деривации речи:

Этапы Авторы схем	I	II	III	IV	V
Л.С. Выготский	МОТИВ	МЫСЛЬ ->	внутреннее слово -> (смысл)	значение внешнего слова ->	слово
А.А. Леонтьев, Т.В. Рыбова	МОТИВ->	мысль ->	внутреннее программирование >	лексическая развертка, грамматическое структурирование >	внешняя речь
Т.В. Ахутина	мотив ->	мысль (речевая интенция) ->	внутреннее программирование -> грамматическое структурирование ->	смысловая -> структура кинетическая -> внешняя речь грамматическая программа структура ->	
А.Р. Лурия	мотив->	основная мысль высказывания ->	семантическая запись ->	глубинная ->поверхностная ->морфологическая раз синтаксическая синтаксическая чечская верт-структура структура ->фонологическая ->фонетическая (6).	

Как видно, на первом и втором этапах психолингвисты находятся в одинаковом положении, в то время как на третьем этапе обнаруживаются относительные различия между внутренним словом, внутренним программированием, грамматической структурой, семантическим письмом и авторскими концепциями на четвертом этапе, а на последнем этапе устная речь, конечно, принимается всеми.

Советские психологи А.А. Вельский, Н.И. Жинкин, В.А. Артёмов, английские философы-лингвисты С. Остин, С. Серл написали концептуальные работы о месте коммуникативного назначения при деривации речи. К. Серл отмечает, что в речевом акте одновременно выступают три аспекта:

1. Произношение дискурса;
2. Референция и предикация;
3. Выражение коммуникативной цели [7, с. 50]. Интонация также играет определенную роль в передаче интонации. Виды предложения по цели и интонации также служат этой цели.

"Kür qırağının əsəb seyrəngahi var,
Yaşılbaş sonası heyl ki, yoxdur" (Vaqif).

Эти стихи взяты из знаменитого произведения поэта покойного Вагифа. Во времена хана Вагиф не находил ни одного селезня у реки Куры; Ни прекрасный вид на реку, ни красивые леса, ни зеленый луг не порадовал его сердце, а он искал селезней. Я не знаю, почему в прошлом так искали селезней. Но когда люди не знают, куда убежать от этих селезней. Один из селезней прибыл из Шамахи и поселился в Ашхабаде. Бедное население – ашхабадцы не знают, как смириться с этим. Если вы посмотрите на минбар, он говорит:

"Bağlarını uzadanlara lənət! Üzlerini qırxıdaranlara lənət! Qəzət yazana lənət! Qəzət oxuyana lənət! Bunlara lənət! Onlara lənət!..". Qırmızısaqqal, haçabırçək

mürdlər ağız-ağıza verib hind toyuğu tək bağırırlar: "Lənət!" Bu dəfə sonanın gözü bir üzü qırıxıa sataşır. O saat rəngi üzündən qaçib quyuğu kəsilmiş ilana dönüb qışqırır: "Nə baxırsan üzümə, bilmirsənmi mən kiməm? Mən peyğəmbərin qılıncıyam!" Belə anlayıram ki,əgər Vaqif orada olsaydı ona cavab verərdi və deyərdi: "Yalan deyərsən, sən peyğəmbərin qılıncı ola bilməzsən. Bəlkə Şimir Zilcoşşenin xəncərisən! Şimir İmam Hüseynin başını bir dəfə kəsdi. Amma sən, İmam Hüseyn yolunda can verdiyi haqqı gündə bir batıl edib onun başını hər gün kəsirsən".

(Məsləkədən bir az çıxmağı idarə bağışlasın. Ürək yazır, qələm yazmır). İkinci yaşılbaş sona neçə il bundan əqdem Tiflisdə peyda olub, az qalmışdı sünnini-şəni bir-birine qırdırsın. Gəncə yaşılbaş sonası həmçinin.

Qarabağ yaşılbaş sonası babasının qəbrini Cıdır düzündə ocaq qayırb, özü də cadugərlik ilə Qarabağ xanımlarında istitəat qoymayıb. Təbrizdə xuliqanlıq edib boğazından asılardan nə deyim? Bakıda hüriyyəti-insan tərəfdarını təkfir edəndən nə deyim? Məşhəddə adamları kötəkləyib güc ilə pul alandan nə deyim? Təbriz yolunda müsafirlərin üstünə qarışqa tək tökülüb soyanlardan nə yazım? Yaxşı ki, Vaqif bu əyyamda yoxdur. Əsla yaşılbaş sona arzu etməzdi. Amma bir şey xəyalıma gəlir. Vaqif nə qədər arif olsa idi, yenə adı molla idi. Mollalara yaşılbaş sonaların dirisindən də olmasa ölüsündən mənfəət deyir.

Məsələn: on, on iki il bundan qabaq bir nəfər yaşılbaş sona Kərbəladan Qarabağa gəlib yeqəqarın mollarının evində saxın olub bir qədər qalandan sonra vəfat edib, aparıb Mirzə Həsən qəbiristanında dəfn ediblər. Bir nəfər çayçı kişi, ləqəbi "Yıxılqo" sübh gəlib and içib camaata xəbər verir ki,gecə yaşılbaş sonanın qəbrində çıraç yandığını öz gözü ilə görüb. Camaat bunu eşidən tək ağsaqqal, qırmızısaqqal, uzunsaaqqal, gödəksaaqqal və cəmi şəhərin övrətləri hamısı tökülür qəbrin üstünə ziyarətə. Yeqəqarın mollağörür ki, bu qəbir yaxşı mədaxil yoludur. Məlum edir ki, çünki yaşılbaş sona mənim evimdə ölübdür. Onun qəbrinin təəllüqü mənədir. İndi o qəbri hamam "Yıxılqo" deyilən şəxsə icarəyə verib, ildə nə qədər pul alır. "Yıxılqo" da çayçılığı buraxıb gedib həmin qəbirdə mücavirlik edir. Yaşılbaş sonanın qəbri o gündən böyük ziyarətəgah olub və başdaşında bu sözlər yazılıb:

Güşadə bad bələzzət həmişə in dərğah
Bəhəqqi dini məişət Həmid, Mədəllə şah".

В данном примере дискурс материализуется, и текст стал устной речью, проходящей через эти сложные процессы в деривации текста. Кроме того, референт и предикация были полностью заменены; Реальность о «селезнях» и предикация в идеях о них связаны с референцией. Коммуникативная цель нашла свое отражение в иронии автора, в его юморе, который он показал во время

повествования. На самом деле эти факторы сопровождаются соответствующим интонационным ожиданием. На этом этапе юмор и ирония автора основываются на юморе и встречаются с соответствующими типами предложений. Коммуникативная цель играет важную роль в рассказе истории. Например, фактическая композиция предложения и логический акцент имеют особое значение.

Например, актуальное членение предложения и организация логического акцента имеют особое значение. В данном тексте важную роль играет авторское отношение к упомянутому А. Ахвердовым данным при генерации текста, точнее, идеи текста. Поэтому можно подумать, что одним из главных стимулов для создания текста являются социально-общественные взгляды автора. То есть А. Ахвердов видит действительность вокруг себя, реагирует как выражение авторской позиции; в контексте текста тот же фактор связан с другими факторами в деривации текста. В рассказе «Селезень» цель автора, референция настолько сильна, что читатель видит автора, его юмор и его желание. Юмор и сатира автор также появляется в заголовке текста; информирует читателей о духе предоставляемой информации.

Начальная стадия деривации текста связана с мотивацией. Она тесно связана с коммуникативной целью и основана на провокационной позиции в отношении деривации речи. Автор или создатель дискурса знает общий предмет, общую тему речи, точнее, определяет её. Ключевым мотивирующим фактором для деривации речи является мотив. В вышеприведенном тексте мотив религии, моральный разрыв «религиозных деятелей», выступающих от имени шариата, являются их препятствием для развития национальной культуры. Именно они создают эти чувства внутри человека. Второй этап речи выражается в языковых единицах идеи, и на этом уровне логическая и синтаксическая речь строится пра-

вильно. На этом этапе формирования речи идея формируется и формулируется. Формулировка идей на этапе формирования осуществляется с помощью языка. Общий смысл дискурса формируется в идее образования фазы. Отметим, что как второй этап деривации речи это широко отразилось у А. Леонтьева. Есть два факта в этом аспекте, которые привлекают внимание:

1. Наличие в виде внутреннего программирования;

2. Представление основных характеристик предложений субъектно-объектно-предикативных отношений типов предложений в процессе программирования.

Внутреннее программирование указывает на то, что предмет дискурса является коммуникативной целью. Идея на этом этапе не разделяется на элементы и, как говорил Н.И. Жинкин, представляет собой описательный код, состоящий из внутренней схемы, это не просто предложение, а полностью принадлежит тексту [8, с. 142].

Последовательная формулировка идеи и формул в невербальной форме направлена на речь автора и его предикативность. В приведенном примере представление А. Ахвердова о предмете и его формулировка в невербальной форме отражает внутреннюю форму текста. На этом этапе все лингвистические способности и возможности автора активно задействованы; комбинация слов или фраз, выбор варианта предложения играет важную роль в указанном процессе деривации. Например, выбор или определение правильного лингвистического

выражения путем выбора термина «селезень» играет важную роль в процессе деривации речи.

Можно предположить, что фазы формирования идеи связаны с речевым программированием. Ключевой момент программирования связан с идеей. Программирование в деривации речи имеет динамическую характеристику, и расширение идеи развивается по пространственно-временной схеме. Интеллектуальная формулировка и формирование имеют единство на стадии предикативности [9, с. 251].

На первом этапе грамматическое программирование аналогично выбору ключевых слов. На втором этапе реализуется грамматическая структура речи. На следующем этапе происходит определение интонации речи. Определение произношения является сложным механизмом; имеет иерархическую систему, начинающуюся с произношения слогов. Он уже создается при программировании артикуляции на этапе формирования идеи. Артикулятивное движение – изоморфный код. Как видно, деривация речи – сложный и многосторонний процесс. На основе модели А. Леонтьева основано внутреннее программирование.

Заключительная стадия деривации текста – это вербализация речи. Текст или предложение полностью совпадают на этом этапе, структура определяется; идеи или информация обретают свою текстовую структуру. Все тексты, независимо от их размера, проходят указанные этапы.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь. Порождение текста*. Available at: tapemark.narod.ru/les/386d.html
2. *Схема порождения текста*. Available at: <https://studfiles.net/preview/3846066/>
3. Hüseynov Ş.Q. və başqaları. *Psixolingvistik*. Bakı, Bakı universiteti, 2004.
4. *Psixolingvistika*. Available at: https://www.e-reading.club/.../Gluhov%2C_Kovshikov_Psiholingvistika.Teoriya
5. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология». 5-е изд., стер. Москва: Смысл, 2008.
6. *База знаний*. Available at: <https://psyera.ru>
7. Арутюнова Н.Д. *Предложение и смысл*. Москва, Наука, 1976.
8. Haqverdiyev Ə. Yaşılbaş sona. *Seçilmiş əsərləri*. II cild. Bakı, Lider nəşriyyatı. 2005.
9. Жинкин Н.И. *Развитие письменной речи у учащихся III–VII классов*. Известия АПН РСФСР, Москва, Изд-во АПН РСФСР, 1956; Вып. 78.

References

1. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'. Porozhdenie teksta*. Available at: tapemark.narod.ru/les/386d.html
2. *Shema porozhdeniya teksta*. Available at: <https://studfiles.net/preview/3846066/>
3. Hüseynov Ş.Q. və başqaları. *Psixolingvistik*. Bakı, Bakı universiteti, 2004.
4. *Psiholingvistika*. Available at: https://www.e-reading.club/.../Gluhov%2C_Kovshikov_Psiholingvistika.Teoriya
5. Leont'ev A.A. *Osnovy psixolingvistiki: uchebnik dlya stud. vuzov, obuch. po spec. «Psixologiya»*. 5-e izd., ster. Moskva: Smysl, 2008.
6. *Baza znanij*. Available at: <https://psyera.ru>
7. Arutyunova N.D. *Predlozhenie n smysl*. Moskva, Nauka, 1976.
8. Haqverdiyev Ə. Yaşılbaş sona. *Seçilmiş əsərləri*. II cild. Bakı, Lider nəşriyyatı. 2005.
9. Zhinkin N.I. *Razvitiye pis'mennoj rechi u uchashchisya III-VII klassov*. Izvestiya APN RSFSR, Moskva, Izd-vo APN RSFSR, 1956; Vyp. 78.

Статья поступила в редакцию 16.06.19

УДК 81-26; 22.011; 22.015

Yao Song, postgraduate, junior research associate, teaching assistant, Novosibirsk National Research State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: yaosong0311@mail.ru

Remorov I.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk National Research State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: i_remorov@list.ru

LEXICO-STYLISTIC SPECIFICS OF “LIFE OF PACHOMIUS THE GREAT REVEREND” WRITTEN BY ASCETIC FEOFAN. The article presents an analysis of religious discourse, its functions and features on the example of “Life of Pachomius the Great Reverend”. The stylistic features of the discourse are considered, and the specific features of the use of vocabulary by Feophan are identified. It has been found that the text embodies a complex Orthodox religious conceptual sphere, which is distinguished by a complex and heterogeneous structure, within the framework of which concepts are operated on in terms of size and depth. Hagiographic works can be regarded as the written realization of religious and linguistic consciousness.

Key words: religious discourse, life of St. Pachomius the Great, Feofan the Ascetic, lexicostylistic analysis.

Яо Сун, аспирант, мл. н. с., ассистент, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск, E-mail: yaosong0311@mail.ru

И.А. Реморов, канд. филол. наук, доц., Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, г. Новосибирск, E-mail: i_remorov@list.ru

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ЖИТИЯ ПРЕПОДОБНОГО ПАХОМИЯ ВЕЛИКОГО» НАПИСАННОГО ФЕОФАНОМ ЗАТВОРНИКОМ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Китайского Стипендиального Совета в рамках научного проекта № 201808090119.

В статье представлен анализ религиозного дискурса, его функции и особенности на примере «Жития преподобного Пахомия Великого». Рассматриваются стилистические особенности дискурса, а также выявляются специфические черты употребления лексики Феоданом Затворником. Выяснено, что в тексте осуществлена православная религиозная концептосфера, характеризующаяся трудной и смешанной структурой, в рамках которой происходит оперирование концептами, разными по объёму и глубине. С позиции современного когнитивного и дискурсивного изучения агиографического труда Феодана Затворника можно рассмотреть, как письменное исполнение религиозного и языкового разума.

Ключевые слова: религиозный дискурс, житие преподобного Пахомия Великого, Феодан Затворник, лексико-стилистический анализ.

Актуальность темы предполагает исследование и анализ наследия святителя Феофана Затворника, как известного русского церковного деятеля и духовного писателя XIX в.

При этом главной идеей этой статьи является актуализация лексико-стилистических особенностей контекста его творчества, как отражающего в совокупности различные этапы русского литературного языка. Очень важно об этом отметить, что эпистолярные произведения преосвященного Феофана Затворника пребывают в строгом соответствии с риторическим каноном, хотя и продолжают нести в себе отпечатки авторской личности автора.

При этом преосвященный Феофан Затворник, который в миру носил имя Георгий Васильевич Говоров, жил в период с 1815 по 1894 гг. и был причислен к числу значительных русских духовных писателей XIX в., который обогатил великопелными образчиками произведений морально-аскетического характера всю русскую литературу. Его сочинения раскрыли вопрос православно-христианского понимания спасения, с точки зрения нравственно-богословской [1, с. 7].

Работы данного автора сосредоточивали собой опыт отцов Церкви нравственно-аскетического характера, который стал более ясным, доступным, морально дорогим в глазах современного читателя, так как на сегодняшний день читатели существуют в рамках масштабного кризиса, охватившего теперешнюю культуру и общество в целом. От этого народ томится духовным желанием, ищет верность и правильность духовных жизненных позиций.

Собственно, на этой основе обращение к творчеству Феофана Затворника на сегодняшний день может анализироваться, как особенно актуальное.

Объектом исследования предполагается эпистолярное наследие указанного автора.

Предметом исследования при этом становятся лексико-стилистические особенности текстов святителя Феофана Затворника.

Цель исследования – изучение и анализ выборки слов из текста, которая была сделана в количестве 110 слов. Эти слова имеют место только в Национальном Корпусе Русского Языка [2], а ряд других имеются только в словаре Церковнославянского и русского языка 1847 г. [3].

Отметим, что тексты Словаря церковно-славянского и русского языка, изданного 4-х томах в 1847 г., включают в себя русские и церковно-славянские слова с их толкованием, то есть стал вторым значительным толковым словарем русского языка, изданным уже после «Словаря Академии Российской». Словарь 1847 г. был подготовлен и издан Вторым отделением Императорской Академии наук.

Национальный корпус русского языка (НКРЯ) предполагает собрание слов, входящих в современный русский язык, имеющий общий объем более 600 млн. слов. То есть НКРЯ, представляет собой информационно-справочную систему, которая сформирована из собрания русских текстов, опубликованных в электронной форме. Корпус предназначен для широкого круга пользователей, а также лингвистов-профессионалов, преподавателей языка, студентов и школьников, изучающих русский язык иностранцев.

Труды Феофана Затворника исследовались в трудах Т.Л. Воронина [1, с. 8], Н.Е. Титковой [4], М.И. Щербаковой [5] и других учёных, которые осветили некоторые вопросы творчества этого автора, в первую очередь выявляя его идеологическую и содержательную важность. Что касается формы, поэтики, стилевых характеристик трудов Феофана Затворника, то в настоящий момент они остаются мало исследуемыми сторонами его творчества.

В настоящее время практически не имеется сопоставимого рассмотрения отдельных творений данного автора, в том числе таких, как эпистолярное наследие, освещающее более специфические черты его авторской манеры. Данный аспект обуславливает научную новизну проблемы художественной оригинальности эпистолярного наследия Феофана Затворника.

Поскольку эпистолярное наследие исследуемого писателя собирает живописную грань творчества автора-проповедника, то в течение всей его монашеской жизни он вёл широкую переписку и протягивал руку помощи духовным чадам, родным и друзьям собственно через послания.

Как основной материал этого сопоставимого анализа может быть использована коллекция посланий, которая адресована Феофаном Затворником своим последователям – духовным лицам, так как собственно данные письма предусматривают отдельную необычную душевную искренность, а ещё необычную достоверность взаимоотношений собеседников, открытость интонаций, нахождение вне границ, стесняющих собеседников, которые обуславливаются церковной манерой и которые обязаны формально наличествовать в деловом письме.

Эти письма Феофана Затворника составили такую книгу, как: «Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться» [5]. Данная своеобразная церковная исповедь, изложенная в посланиях, которая собрана на основе материалов письменного разговора писателя с барышней, постигшей путь воспитания духовности от светской девушки до настоящей молитвенницы и практически монахини, под отеческим надзором Феофана Затворника и который написал в её адрес бесчисленные послания, не собранные в книгах, однако которых, тем не менее, было сбережено в печатной конфигурации, приблизительно две тысячи [6, с. 3; 7, с. 5].

Отметим, что исследование языка духовной книжности XIX в. существенно дополняло историю русского Православия, которое в значительной мере было связано с языком Библии – Священного Писания, которое было открыто ещё XV в., когда она была обретена в славянской Библии (названной Геннадиевской)

в 1499 г., Острожской, появившейся в период с 1580 по 1581 гг., Московской 1663 г. и Елизаветинской от 1751 г.

Надо понимать, что каждое произведение из этого издания представляло воистину колоссальный труд, который требовал концентрации Церковных духовных и интеллектуальных сил, общественного напряжения, которые тем не менее дали возможность народу и Церкви подняться на более высокую ступень.

Исследование этого процесса предпринималось в том числе: Д. Долгушин [8, с. 5], Е.Е. Реморова [9, с. 3], И.А. Реморов [10, с. 8].

В качестве методической основы исследования, автором были использованы: метод описательный, который предполагает широкое использование описания языковых фактов, метод сопоставительный, который был применен для сравнительного анализа, метод компонентного анализа использовался для описания коррекции структур лексических значений по тому или иному слову русского языка XIX в. В отношении современности, метод стилистического анализа использовался для рассмотрения текстовых языковых особенностей, которые принадлежали к тем или иным стилям (подстилям) русского литературного языка, метод типологии или метод обобщения, применялся во время формулировки выводов и закономерностей, которые основаны на конкретном языковом материале, анализируемом автором.

Житие святых во все времена привлекало внимание исследователей, как в качестве исторического, так и литературного источника [11; 12]. Для введения специалистами по истории жития святых в собственные исторические реконструкции им довелось одолеть продолжительный предварительный этап, взаимосвязанный с филологической критикой и археографической работой. В начале XIX столетия жития печатались в словарях и многотомных сборниках, считались объектом исследования ведущих деятелей науки [13]. В итоге оформления и издания жития святых было выявлено воздействие не только на научно-исследовательскую работу, однако, и на принцип просвещения, популяризацию исторического знания как такового.

Особое место во все времена исследователи отводили житию Пахомия Великого – египетскому монаху, основателю кинувитного монашества. Пахомий вошел в историю церкви, как основоположник общежитной фигуры монашества, которая, по его понятию, наиболее откликлась натуре личности, в отличие от отшельничества в духе Антония Великого. Он требовал безоговорочного повиновения иноков настоятелю, который в монашеской иерархии заступал вместо монарха. Труды преподобного Пахомия Великого обнаруживают собой новейший период в истории православного монашества – период кинувитного или общежитного подвига. Жития святых являются на сегодняшний день значимым ключом истории.

Одной из наиболее известных работ, посвященной житию преподобного Пахомия Великого, является историческая графическая работа Феофана Затворника – «Житие преподобного Пахомия Великого». Она представляет собой древний ионический устав, который свет увидел в 1892 году. Феофан Затворник был епископом православной российской церкви, богословом, публицистом-проповедником, православным в лике святителей [14].

Несмотря на актуальность всестороннего изучения жития святых, как с точки зрения историографии, литературного творчества, до сих пор отсутствуют комплексные исследования, в которых были бы представлены лексико-семантические особенности текстов жития святых, как исторического источника. Так, констатируется факт отсутствия лингвистического анализа текстов, посвященных житию святых, в частности – работы Феофана Затворника – «Житие преподобного Пахомия Великого». Собственно, именно интерес к текстам религиозно-исторической тематики и сложившаяся в научной практике ситуация и побудил нас к проведению настоящего исследования.

Жанр жития получил название агиографический в соответствии с реальной значимостью данной трактовки – описание, святость [15, с. 38]. Несмотря на то, что святость, как церковное наименование, является в первую очередь объектом изучения агиологии. Агиология в собственной структуре содержит агиографию, как список текстов, в которых изображается святой подвижник.

Прежде всего, нужно заметить, что житие святых с функциональной точки зрения, содержит роль в образовании новых начальных, усилении христианского исповедания, отображения чистого актуального контура личности. В связи с божественным поступком, который был предпринят святым в рамках его мирского бытия, свершается формирование типов житийных произведений. На сегодняшний день христианское вероисповедание предназначает, что традиционный тип жития имеет большинство похожестей с простой биографией. Традиционные правила жития в настоящий момент совсем не используются, вследствие этого мы имеем дело с биографией подвижника, которое сопровождается бесчисленными ссылками на подлинные материалы [13, с. 43; 16, с. 243].

Лингвистическое проведение анализа житийного произведения имеет отношение, как к текстологии, так и к усвоению грамматической системы житийных документов. В рамках иных лингвистических исследований может производиться синтез лексик, стилистических данных житийного текста, разбираться история создания русского литературного языка [11, с. 12]. Кроме этого, жития святых, как и иные жанры русского литературного языка, охватывая богословский и нехудожественный текст, в рамках нынешней лингвистической науки, могут рассматриваться с точки зрения лингвистики текста, через призму философии, вероисповедания, культурологии. В основном статьи Феофана Затворника нас интересуют,

прежде всего, с точки зрения лексико-стилистических особенностей жития преподобного Пахомия Великого.

В агиографическом труде о житии преподобного Пахомия Великого как в тексте, осуществлена трудная православная религиозная концептосфера, характеризующаяся сложной и смешанной структурой, в рамках которой совершается оперирование концептами различными по объёму и масштабности. Концепты же при этом, включены в состав концептосферы либо целиком и полностью, то есть всей семной совокупностью, либо же отчасти, только кое-какими семами. Прагматическим направлением «Жития подобного Пахомия Великого» считается то, что в них осуществляются религиозные смыслы тех слов, которые с тематической и семантической точек зрения относятся к одной области – макроскопическому концепту «человек».

С позиции современного когнитивного и дискурсивного изучения агиографического творения Феофана Затворника можно рассмотреть, как письменную реализацию религиозного и языкового сознания [17, с. 10]. Этот труд может обуславливаться как итог когнитивной дискурсивной работы книжника – Феофана Затворника. В этом труде литературного творчества раскрывается довольно большое число религиозно-исторических учений, определенных жанровым и религиозным канонам.

Экспликация этого учения о мире совершается путём установленных языковых единиц, которые принято называть лингвистическими концептами. Все лингвистические концепты агиографии имеют лингвокультурный статус и могут быть наименованы лингвокультурами. В свою очередь, лингвокультуры, в которых отображено единство лингвистического и экстралингвистического компонентов, то есть запас знаний и уразумение «культурного ореола слова» преподобного жития – представляют собой комплекс лингвистических концептов той части агиографической концептуальной области, в которой осуществлена форма святости через монашеское житие и в данной реализации главнейшая роль принадлежит духовно-личностным концептам антропологического типа, среди которых – молитва, старец, смирение, трезвение, чудо и тому подобные.

Функциями «Жития преподобного Пахомия Великого», как религиозного стиля, считаются следующие: дискурсивная, присущая для каждого типа дискурса, однако наделенная характерной чертой в рамках религиозного общения, а именно – информативным, репрезентативным, коммуникативным окрасом; институциональная функция – пресекательная, прохлибительная, призывно-будительная, молитвенная, функция распространения сообщений [18, с. 187; 19, с. 876].

При помощи орфографии путём сплошной выборки мы выявили как лексические единицы, так и морфологические формы, не свойственные современному русскому языку. Среди отобранных нами морфологических форм есть формы существительных, глаголов и прилагательных.

Что касается лексических особенностей работы Феофана Затворника «Житие преподобного Пахомия Великого», отметим, что они заключаются в следующем [14].

Во-первых, при прочтении текста становится очевидным и явным преобладание слов, имеющих абстрактное значение (*нравственность, вера, смирение* и тому подобные слова).

Во-вторых, очевидной также является, на наш взгляд, лексическая разнородность, которая предполагает употребление в тексте общественной книжной лексики, терминов, заимствований, слов, обладающих высоким стилистическим окрасом, просторечий, диалектизмов и тому подобных.

В-третьих, для данного текста характерно частое употребление имен собственных, а также лексики родственных отношений (*мать, брат, отец*).

В-четвертых, одной из особенностей данного текста является развитая многозначность слов, к примеру, слово «*покинуть*» используется в значении – умереть.

В-пятых, «Житие преподобного Пахомия Великого» содержит в себе большое количество библеизмов, а многие слова из разных областей языка наделяются оценочным значением: *драма народа, видные победы*.

В-шестых, характерной тенденцией является употребление книжных слов с торжественной, патетической, риторической окраской. К примеру, это касается таких слов, как – самопожертвование, благотворительность и служение, которые встречаются в житейском тексте Феофана Затворника. Обнаруживается также большое количество употреблений слов, представленных в пассивном словарном запасе русского языка (к примеру, это касается слова – *жить*).

В-седьмых, следует сказать о том, что на протяжении всего текста «Житие преподобного Пахомия Великого» читатель может встретить большое количество речевых стандартов, имеющихся в виду устойчивые в своем составе и воспроизводимые в готовом виде языковые средства, которые обеспечивают быструю передачу информации (например, такие выражения, как «*общие усилия*», «*пройти через испытание*» и тому подобные).

В-восьмых, Феофан Затворник в своем житии о преподобном тяготеет к использованию лексики с широкой семантикой. Имеется в виду использование в тексте таких слов, как *кров* – в контексте дом, квартира, монастырь.

Помимо этого, в нашем исследовании было использовано большое количество различных словарей, которые содержат языковые единицы разных этапов

развития русского языка – «Словарь русского языка XVIII века», «Словарь церковно-славянского и русского языка 1847 г.», а также толковые словари Даля и Ушакова и словари современного русского языка.

В целом, можно отметить, что в работе «Житие преподобного Пахомия Великого» присутствует много религиозной лексики. Она представлена здесь обширной группой слов и включает в себя понятия, которые относятся к разным религиозным направлениям. Мы имеем в виду прежде всего лексику, которая употребляется в практике отправления религиозных обрядов, в работах по иконописи, прикладному искусству, истории религии, а также говорим о широком использовании имён святых, религиозных праздников, а также религиозной атрибутики [20, с. 193].

С точки зрения синтаксиса, заметим, что религиозный стиль текстов и житие Пахомия Великого, который написан Феофаном Затворником, отличается широким употреблением как развернутых синтаксических конструкций, так и конструкций разговорной речи, включая также слова-предложения – «*Господь вводил его в эту явную борьбу частью для испытания и воспитания веры его, частью для того, чтоб укрепив его частыми опытами видных побед над бесами, облечь его силою и властью на прогнание их, чтоб он был грозою для них, и они боялись одного появления его*» [20, с. 193].

Также следует отметить, что одной из ярко выраженных тенденций является употребление в тексте окрашенных конструкций – восклицательных и вопросительных предложений. К примеру, «*Вот советы, какие давал пр. Пахомий Феодору Александрийскому, поручая ему управление одним монастырем! – Из них нельзя не видеть, какими началами руководствовался пр. Пахомий в своем великом снисхождении к немощам немощных. «Управлять братством», – говорил он, – немалое и немалопоследственное дело. Внимай убо!»*» [20, с. 193]. В том числе также это касается и риторических вопросов «*Где это написано, не постыться и не молиться?*».

Кроме того, важно обозначить, что в тексте «Житие преподобного Пахомия Великого» встречается также большое количество обращений – пресвятой Пахомий, святая Авва, смиренный Авва. Имеет место также использование автором – Феофаном Затворным однородных членов в рамках одного предложения – «огромное количество слов, идей, мыслей».

В зависимости от регулярности употребления тех или иных форм можно разделить рассматриваемые языковые единицы на несколько групп – те, которые существуют в старославянских словарях и те, значение которых в них отсутствуют.

Также автор жития проявляет склонность к введению в авторский текст прямой речи, цитирования: – тогда он сказал ему: «*Позволь мне это сделать, прошу тебя; потому что, если после твоей услуги я не умою тебе ног, то совесть моя будет упрекать меня, что я позволяю другим служить себе, тогда как это мое дело – служить другим*» [20].

Имеет место частое употребление вводных слов и словосочетаний – «*Такое знание святости, настолько крепко созданное и так богато скоеванное творчеством преподобного Пахомия, казалось, обязано бы было отстоять непреклонно до конца столетия*» [20].

Ценности «Жития преподобного Пахомия Великого» Феофана Затворника, как верующего дискурса, сближаются к признанию жизни Бога, признанию правильности вероисповедания и религиозно-обусловленных нравственных качеств. В общем, ценностную картину этого религиозного дискурса, можно отписать с точки зрения оппозиций – «*добро – зло*», «*жизнь – смерть*», «*истина (правда) – ложь*», «*божественное – земное*». Этот текст считается прецедентным по своей сущности, потому что он создан на Священном писании. Тут возможно отобразить внутреннюю и внешнюю прецедентность. Основание внутренней составляет упоминание поступков и участников, о которых сообщается в Священном Писании, внешняя же изображена прецедентными именами и высказываниями.

«Житие преподобного Пахомия Великого», сливая религиозным дискурсом, предполагает собой институциональную коммуникацию, цель которой: приобщение личности к вероисповеданию, укреплению веры в Бога и распознается такими конститутивными характеристиками, как:

- в качестве его содержания выдаются священные материалы и их религиозное толкование;
- участниками информации являются верующие люди;
- житие, как тип религиозного дискурса, так же, как и молитва, содержит множество отличий от иных жанров религиозного взаимодействия. Люди обращаются к «Житию преподобного Пахомия Великого», как в церкви, так и вне церкви;
- важнейшей локус «Жития преподобного Пахомия Великого» сосредоточен на внутреннем мире человека и его душе.

В целом же, на основании проведённого исследования религиозного стиля произведения «Житие преподобного Пахомия Великого» Феофана Затворника мы можем сказать о том, что он имеет множество сходных черт со всеми функциональными стилями русского языка, однако, особо ярко выраженным является языковая близость с публицистическим и разговорным стилем, что, на наш взгляд, является вполне закономерным, поскольку между ними присутствует прямая корреляция в целевых установках, что предполагает в свою очередь использование сложного набора языковых знаков.

Библиографический список

1. Воронин Т.Л. Художественные особенности эпистолярного наследия святителя Феофана Затворника. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия «Филология»*. Москва, 2007; Вып. III: 2 (8): 7 – 19.
2. Национальный корпус русского языка. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>
3. *Словарь церковнославянского и русского языка, составленный вторым отделением императорской академии наук*. Репринт издания 1847 г. Санкт-Петербург, 2001.
4. Титкова Н.Е. *Стилевое своеобразие эпистолярного наследия святителя Игнатия Бренчанинова и епископа Феофана Затворника*. Available at: Кибер Ленинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoe-svoeobrazie-epistoljarnogo-naslediya-svyatitelya-ignatiya-bryanchaninova-i-episkopa-feofana-zatvornika>
5. Феофан. *Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться*. Письма. Самара: Кн. изд-во, 1991. Печать по изд.: Москва, 1914.
6. Святитель Феофан Затворник. *Собрание писем святителя Феофана*. Москва: Правило веры, 2000; Вып. 5.
7. Святитель Феофан Затворник. *Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться?* Москва: Отчий дом, 2005.
8. Долгушин Д.В. «О цели воспитания» С.П. Шевырева. *Источниковедение в школе*. Новосибирск. 2002; 5.
9. Реморова Е.Е. Замечания Н.Н. Глубоковского на Четвероевангелие как этап в истории перевода Библии на русский язык. *Сибирь на перекрестке мировых религий: материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции*. Новосибир. гос. ун-т. Новосибирск, 2009: 115 – 118.
10. Реморов И.А. К проекту «Словаря русского языка XIX века»: некоторые лексические особенности церковных текстов. *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования: Сборник научных трудов. Труды гуманитарного факультета. Серия II: Сборники научных трудов*. Новосибирский государственный университет. Новосибирск, 2007; Вып. 10.
11. Коломейченко С.В. *Стиль «Жития Стефана Пермского»*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Архангельск, 2012.
12. Рогожникова Т.П. «Житие Стефана Пермского» Епифания Премудрого. *Лингвостилистический анализ*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1988.
13. Рогожникова Т.П. *Язык житийных текстов конца XV – середины XVI вв.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
14. Иванова М.В. *Древнерусская агиография конца XIV – XV веков как источник изучения истории русского литературного языка*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1998.
15. Затворник Ф. *Древние иноческие уставы*. Москва, 1892. https://azbyka.ru/otechnik/Feofan_Zatvornik/drevnie-inocheskie-ustavy/1_2
16. Жибовская О.В. Жития святых в российской историографии XIX – начала XX вв. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2011; 4 (10): 37 – 39.
17. Ковалев Н.С. *Древнерусский литературный текст: Смысловая структура и эволюция в аспекте категории оценки*. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 1997.
18. Корнеева Ю.В. Ценность агиографического произведения: лингвокультурологический аспект. *Вестник МГОУ. Серия «Русская филология»*. 2014; 3: 8 – 14.
19. Митина Ю.В. *Лексика с религиозной семантикой и ее стилистические функции в житийных памятниках XV века*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2000.
20. Пахомий Великий. *Католическая энциклопедия*. Москва, 2007.
21. Стаценко А.С., Холодионов С.И. Языковые особенности религиозного стиля. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; 8 (86): 190 – 196.
22. Панин Л.Г. *История церковнославянского языка и лингвистическая текстология*. Новосибирск: Издательство НИИ МОО НГУ, 1995.
23. Реморова Е.Е. Новый Завет в переводе К.П. Победоносцева: о некоторых особенностях в области лексики. *Новые информационные технологии в науке: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 ноября 2015, г. Уфа): в 2 ч.* Уфа: Аэтерна, 2015; Ч. 2: 44 – 50.
24. Устав преподобного Пахомия великого. *Древние иноческие уставы: пр. Пахомия великого, св. Василия великого, пр. Иоанна Кассиана и пр. Венидикта, собранные Епископом Феофаном*. Сост. епископ Феофан Затворник; Репринт изд. 1892 г. Рига: Паломник-Благовест, 1995: 3 – 210.
25. Щербакова М.И. *Святитель Феофан Затворник в духовной жизни России XIX века*. Available at: <http://lified.asia/svyatitel-feofan-zatvornik-v-duhovnoj-zhizni-rossii-xix-veka/>

References

1. Voronin T.L. Hudozhestvennye osobennosti `epistoljarnogo naslediya svyatitelya Feofana Zatvornika. *Vestnik Pravoslavnoy Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya «Filologiya»*. Moskva, 2007; Vyp. III: 2 (8): 7 – 19.
2. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru>
3. *Slovar' cerkovnoslavjanskogo i russkogo yazyka, sostavlenyj vtorym otdeleniem imperatorskoj akademii nauk*. Reprint izdaniya 1847 g. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Titkova N.E. *Stilevoe svoeobrazie `epistoljarnogo naslediya svyatitelya Ignatiya Brenchaninova i episkopa Feofana Zatvornika*. Available at: Kiber Leninka: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoe-svoeobrazie-epistoljarnogo-naslediya-svyatitelya-ignatiya-bryanchaninova-i-episkopa-feofana-zatvornika>
5. Feofan. *Chto est' duhovnaya zhizn' i kak na nee nastroit'sya*. Pis'ma. Samara: Kn. izd-vo, 1991. Pechat' po izd.: Moskva, 1914.
6. Svyatitel' Feofan Zatvornik. *Sobranie pisem svyatitelya Feofana*. Moskva: Pravilo very, 2000; Vyp. 5.
7. Svyatitel' Feofan Zatvornik. *Chto est' duhovnaya zhizn' i kak na nee nastroit'sya?* Moskva: Otchij dom, 2005.
8. Dolgushin D.V. «O celi vospitaniya» S.P. Shevyreva. *Istochnikovvedenie v shkole*. Novosibirsk. 2002; 5.
9. Remorova E.E. Zamechaniya N.N. Glubkovskogo na Chetveroevangelie kak `etap v istorii perevoda Biblii na russkij yazyk. *Sibir' na perekrest'e mirovyh religij: materialy IV Mezhtseional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosib. gos. un-t. Novosibirsk, 2009: 115 – 118.
10. Remorov I.A. K proektu «Slovarja russkogo yazyka XIX veka»: nekotorye leksicheskie osobennosti cerkovnyh tekstov. *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya: Sbornik nauchnyh trudov. Trudy gumanitarnogo fakul'teta. Seriya II: Sborniki nauchnyh trudov*. Novosibirskij gosudarstvennyj universitet. Novosibirsk, 2007; Vyp. 10.
11. Kolomejchenko S.V. *Stil' «Zhitiya Stefana Permskogo»*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Arhangel'sk, 2012.
12. Rogozhnikova T.P. «Zhitiye Stefana Permskogo» Epifaniya Premudrogo. *Lingvostilisticheskij analiz*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1988.
13. Rogozhnikova T.P. *Yazyk zhitiynih tekstov konca XV – serediny XVI vv.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
14. Ivanova M.V. *Drevnerusskaya agiografiya konca XIV – XV vekov kak istochnik izucheniya istorii russkogo literaturnogo yazyka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
15. Zatvornik F. *Drevnie inocheskie ustavy*. Moskva, 1892. https://azbyka.ru/otechnik/Feofan_Zatvornik/drevnie-inocheskie-ustavy/1_2
16. Gzhibovskaya O.V. Zhitiya svyatyh v rossijskoj istoriografii XIX – nachala XX vv. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2011; 4 (10): 37 – 39.
17. Kovalev N.S. *Drevnerusskij literaturnyj tekst: Smyslovaya struktura i `evolyuciya v aspekte kategorii ocenki*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 1997.
18. Korneeva Yu.V. Cennost' agiograficheskogo proizvedeniya: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Vestnik MGOU. Seriya «Russkaya filologiya»*. 2014; 3: 8 – 14.
19. Mitina Yu.V. *Leksika s religioznoj semantikoj i ee stilisticheskie funkciy v zhitiynih pamyatnikah XV veka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2000.
20. Pahomij Velikij. *Katolicheskaya `enciklopediya*. Moskva, 2007.
21. Stacenko A.S., Holodionova S.I. Yazykovye osobennosti religioznogo stilya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; 8 (86): 190 – 196.
22. Panin L.G. *Istoriya cerkovnoslavjanskogo yazyka i lingvisticheskaya tekstologiya*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NII MIOO NGU, 1995.
23. Remorova E.E. Novyj Zavet v perevode K.P. Pobedonosceva: o nekotoryh osobennostyah v oblasti leksiki. *Novye informacionnye tehnologii v nauke: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (1 noyabrya 2015, g. Ufa): v 2 ch.* Ufa: A'eterna, 2015; Ch. 2: 44 – 50.
24. Ustav prepodobnogo Pahomiya velikogo. *Drevnie inocheskie ustavy: pr. Pahomiya velikogo, sv. Vasilija velikogo, pr. Ioanna Kassiana i pr. Venedikta, sobrannye Episkopom Feofanom*. Sost. episkop Feofan Zatvornik; Reprint izd. 1892 g. Riga: Palomnik-Blagovest, 1995: 3 – 210.
25. Scherbakova M.I. *Svyatitel' Feofan Zatvornik v duhovnoj zhizni Rossii XIX veka*. Available at: <http://lified.asia/svyatitel-feofan-zatvornik-v-duhovnoj-zhizni-rossii-xix-veka/>

Статья поступила в редакцию 21.05.19

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3		
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
И.Б. Горбунова, Е.Н. Бажукова МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА ЗНАНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	5	С.В. Гончаров, Д.М. Кожевников ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОГО СОСТАВА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ НА БОЕВЫХ ТРАДИЦИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ЛОКАЛЬНЫХ ВОЙН И КОНФЛИКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	44
А.Б. Абдуллаев, Г.П. Раджабалиев ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГИИ	9	Л.И. Лазарева, С.И. Гусев МОДЕРНИЗИРОВАННЫЕ СТАНДАРТЫ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИИ БУДУЩЕГО	46
Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн ЦЕННОСТЬ-ЦЕЛЬ ВУЗОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ, ИЛИ О РОЛИ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИДЕИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ	11	С.С. Маады ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ ПЕРИОДА ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ	50
М.М. Асильдерова К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ	14	Е.В. Мещерякова, Ю.В. Мещерякова, Е.В. Спиридонова ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	52
А.Ю. Баев, С.А. Маврин ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	16	Л.А. Мокрецова, О.В. Попова ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА: ОТ ТЕОРИИ К СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ	54
Л.Н. Бережнова, В.Ю. Новожилов НЕОБХОДИМОСТЬ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	19	Д.М. Нурмагомедов, Н.Г. Гашаров, Н.Г. Магомедов, Х.М. Махмудов, Д.И. Арсланалиева ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ КЛАССИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	56
Л.М. Ванюшкина, С.А. Тихомиров ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕЩИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА	22	Е.А. Проскурякова РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ	59
М.И. Васильковская, В.Д. Пономарев ПЕДАГОГИКА ВОЛОНТЕРСТВА: ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	26	О.В. Рымкевич, В.В. Головина, А.В. Коцкович ВИЗУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛЕКЦИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	62
А.М. Гасанова АНАЛИЗ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ НАГЛЯДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	28	А.В. Самарская, И.С. Буракова РЕГИОНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ «ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ»	64
С.В. Гончаров, Д.М. Кожевников ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ РАБОТА В РККА В 1920-Х – НАЧАЛЕ 1930-Х ГОДОВ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	30	Л.С. Саттарова ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	66
Т.П. Жуйкова, Т.А. Дорофеева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С УЧЁТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА	33	Н.Б. Антипова РОЛЬ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В УСЛОВИЯХ ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА	69
О.В. Зорина ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	35	А.К. Тарыма РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА	71
М.И. Ивкина МИКРОКУРСЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	38	А.С. Федотов, Р.Р. Ахмеджанов, С.Б. Нарзулаев ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	74
Н.П. Исмаилова, П.К. Рамазанова ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	40	Д.А. Целоева МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА	76
В.Н. Кабанова СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УРОВНЯ ФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	42	К.В. Сорокин, В.С. Хагай, Л.И. Тимошенко, В.В. Хагай ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА	
		ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОУ МО РФ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КАДЕТ	78
		А.В. Калинина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА	80
		Г.С. Гершун, А.Ю. Лахтин, А.Н. Вакуленко, А.А. Гуляев ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ В ВОЗРАСТЕ ОТ 45 ДО 60 ЛЕТ	82
		А.К. Дзедзисова, И.Ю. Кокаева ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ)	84
		С.Н. Мягкова, С.В. Литвинов, Е.В. Комова СПОРТ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ И ЗНАЧЕНИЯ СПОРТА	86
		И.М. Раджабов, Э.М. Магомедгаджиева АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО КОСТЮМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН	88
		Л.Л. Смолякова, А.И. Пиянзин, О.Н. Половикова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КУРСА ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ С УЧЁТОМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ	90
		И.А. Войтик КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОКАЛА В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
		Н.Ю. Степанова СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ХОРОВОГО ИСКУССТВА НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ	96
		И.Г. Алмазова, С.Н. Числова ИНФОРМАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ПРОПЕДЕВТИКА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	98
		О.В. Барская ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВОЕННО-МОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НОВОРОССИЙСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВЕКА	101
		Р.Б. Годжиева, Ж.Б. Годжиева МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	104
		А.В. Долоза ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ..	107
		В.Д. Дьяков ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВУЗА	

К ПРОТИВОСТОЯНИЮ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ И ВЕРБОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	109
Ж.Ж. Избасарова О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» БАКАЛАВРОВ.....	111
Н.Р. Красовская, А.А. Гуляев, А.Ю. Лахтин СПОСОБЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ АУДИТОРИЙ И КАНАЛЫ КОММУНИКАЦИИ С НИМИ.....	114
Г.А. Литвина, В.Е. Кульчицкий, Е.В. Литвина, Я.А. Вартамова РОЛЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	116
А.Ю. Гузенко, А.М. Левин ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ УМЕНИЯ КРИТИЧЕСКИ ОЦЕНИВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ.....	119
В.Е. Евдокимова, О.А. Кириллова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	121
О.Н. Половикова, Л.Л. Смолякова МОДЕЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА НА ОСНОВЕ ВЗВЕШЕННОГО ОРИЕНТИРОВАННОГО ГРАФА СО СЛОЯМИ ДЛЯ СМЕШАННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	124
Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, С.А. Косцова ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	127
А.Х. Афов РОЛЬ ГТО В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	129
О.В. Белоконов ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ.....	130
Р.Т. Гаджимурадова МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	133
Х.Я. Денилханова СТРУКТУРА СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	136
Г.В. Дивеева ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	138
Ю.И. Злобина, М.О. Сорокина, К.В. Фаткина КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ/НЕУСПЕШНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО АКТА КАК ОСНОВА ТИПОЛОГИИ ОШИБОК В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....	140
А.Т. Ферзалиева ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	143
И.В. Фотиева, К.А. Кирилин ЖУРНАЛИСТСКАЯ ЭТИКА: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ.....	145
В.Н. Гуров, Е.В. Хамзина ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕЙ ШКОЛОЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩЕЙ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	148
А.М. Юдина СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	149
А.М. Юдина ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	151
А.И. Юдина, А.С. Тельманова КУЛЬТУРНЫЙ КЛАСТЕР КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ К КУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ И ПРОДУКТАМ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	153
В.А. Морозов, Д.О. Заречнев, Б.А. Федулов ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ НА ИСТОРИЧЕСКОМ РОССИЙСКОМ ИДЕАЛЕ ЛИЧНОСТИ.....	157
Р.Р. Исламов, В.Н. Гуров, Е.В. Гурова, Д.В. Гуров ИННОВАЦИОННАЯ СЕТЕВАЯ КЛАСТЕРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ С МУНИЦИПАЛИТЕТАМИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ.....	159
С.А. Киселев ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	161
Р.М. Магомедова, Ш.И. Булуева СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА.....	163
О.Г. Макарова, О.М. Красикова КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ РУССКОГО НАРОДА В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	165
Д.А. Абдуллаев, З.М. Муцурова ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	167
Т.И. Петрова, Л.Б. Абдуллина, С.А. Косцова ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ В КУГАРЧИНСКИЙ РАЙОН РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН.....	170
М.И. Попова, Л.А. Ядрыхинская РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОГО КРУЖКА.....	173
И.В. Прояева, А.Н. Колобов ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЗАДАЧ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ.....	175
А.А. Фортунатов РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТА ВУЗА СЕНЗИТИВНОСТИ К УГРОЗАМ И АКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ПОТРЕБНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОБСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	177
О.В. Булатова ЗНАЧИМОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	179
С.А. Князев, А.В. Корнаушенко, Н.В. Попова ВЛИЯНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ВЫБОРА ВИДА СПОРТА НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ КУРСАНТОВ БАРНАУЛЬСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА.....	181
Н.В. Трухачева, Н.П. Пупырев, Г.В. Грибова, П.А. Дьяченко, А.А. Мусаева ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ АГМУ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....	185
М.И. Шурпаева, З.З. Мадиева, Н.М. Эльдарова СЛОВАРНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ.....	191
Т.В. Шушара АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	193
М.М. Абдусаламов О ВЕДУЩЕМ РЕГУЛЯТОРЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ В УСЛОВИЯХ НЕОЛИБЕРАЛЬНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПРОБЛЕМЫ.....	195
С.З. Умариева, Л.К. Рагимханова, В.К. Агагаимова ПОНИМАНИЕ УЧАЩИХСЯ СТУДЕНТАМИ-ПРАКТИКАНТАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	197
С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева ЗНАЧЕНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПАТОЛОГИЧЕСКАЯ ФИЗИОЛОГИЯ».....	199
Н.В. Бирюкова МЕТОД КЛАСТЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ.....	201
Е.М. Бородин ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ КАЗАЧЬИХ ТРАДИЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ЦЕНТРОВ КАЗАЧЬЕЙ КУЛЬТУРЫ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ).....	204
Е.А. Бухреева, О.В. Кузьмина, В.В. Петров ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА» В ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЕ СЦЕНАРИСТА-РЕЖИССЕРА ПРАЗДНИЧНЫХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ.....	206
Е.Н. Сорокина, Д.В. Гулякин СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	208
М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ОДНОМУ ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ.....	210
З.Г. Алиев, Л.М. Тетакеева, Р.И. Агаларова ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ.....	213
Б.Ш. Алиева, Н.А. Ахмедова, А.Х. Рашидова К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	215

Б.Ш. Алиева, Н.А. Ахмедова, А.Х. Рашидова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ218	П.Д. Абдурахманова, М.Ч. Сагидова, Ш.С. Гасанов ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА259	Н.П. Клушина, В.В. Рошупкина МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....290
Н.Н. Беспалова, Л.А. Филимонюк ПРОФИЛАКТИКА ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГКУ «ДЕТСКИЙ ДОМ (СМЕШАННЫЙ) № 13» СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ220	Б.Ш. Алиева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АХМЕДХАНА АБУ-БАКАРА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....261	Н.А. Ризаева, В.Н. Николенко, В.А. Кудряшова, М.В. Оганесян, Я.А. Эль-Тарави, А.Н. Мурсалова СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ УСПЕШАЕМОСТИ НА КАФЕДРЕ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА293
Ш.И. Булуева, З.У. Завзанова, А.О. Джабраилова АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ.....222	Р.К. Алимсакаева РОЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ263	Е.В. Бондаренко, Е.В. Соловьева ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....298
Т.Н. Герасимова, Н.В. Гусева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ.....224	З.С. Исакиева, Б.С. Садулаева О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ265	Ю.В. Ануфриева ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»300
Е.С. Заикина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ225	В.Н. Коценко ПОНЯТИЕ «ПАТРИОТИЗМ» КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ268	Хаджажре Мохаммад, Лэк Ход АНАЛИЗ КАЧЕСТВА И РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗРАИЛЕ (НА ПРИМЕРЕ АРАБСКОГО СЕКТОРА).....302
Е.Ю. Игнатьева К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛУГЕ.....228	З.Г. Курбанова О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....270	С.П. Черкашина ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ304
С.В. Кесаева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....231	Н.Ф. Петрова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПО СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ272	К.В. Сорокин, В.С. Хагай, Н.В. Махновская, В.В. Хагай ПРЕДПОСЫЛКИ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, НАЦЕЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КАДЕТОВ В ДОВУЗОВСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РФ.....306
Н.П. Клушина, Е.А. Клушина БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ.....233	Ф.Б. Саутиева ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ274	В.П. Шибеев, Л.М. Шибеева УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ308
С.В. Колосов КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СВЯЗИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ.....235	А.Н. Сетраков, Е.С. Караваев, С.А. Багров, Н.А. Морозов ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА У КУРСАНТОВ СИСТЕМЫ МВД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА276	И.В. Эдиев АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ310
Н.А. Сиволобова, О.Ю. Колпачева ОРГАНИЗАЦИОННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНЕ В КОНЦЕ 50-Х – 70-Х ГОДАХ XIX СТОЛЕТИЯ241	Э.Н. Бакишиш ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ЭТНОСА НА ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА В СЕМЬЕ278	Л.В. Юсупова, Б.С. Садулаева АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ПРОЦЕССА ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....312
Р.Р. Магомедов, В.М. Иванов, В.Е. Кульчицкий, И.Н. Моргун, Н.В. Махновская ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ243	Н.Е. Буклова, Ю.Н. Неботова, Н.В. Хабарова ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 – 7 КЛАССАХ280	Г.В. Головина, С.Г. Ачмизова СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ315
Р.Р. Магомедов, В.М. Иванов, Р.В. Стрельников, Б.А. Мхец, Н.В. Махновская ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА247	Д.К. Бейбалаева, Э.Р. Гузиева, Б.С. Садулаева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ИННОВАЦИЯМ283	Т.В. Левкова, А.А. Фадеева СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ317
И.А. Потапов, Л.А. Филимонюк ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЁЖИ ТАНЦАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ250	Д.К. Бейбалаева, М.В. Абубакаров, А.И. Джангаров ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ285	О.Н. Лихачева, Ю.В. Королева, Е.В. Тымчук ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ.....320
Б.С. Садулаева, З.С. Исакиева О РАЗВИТИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРГАНИЗАТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ253	Л.М. Захарова РАЗВИТИЕ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО287	Н.Н. Погребняк НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ322
М.О. Смирнова, А.П. Смирнов, Е.А. Фаворская ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ В ШКОЛЕ256	Ж.О. Каневская, Е.А. Селюкова, В.А. Зима ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА.....289	

Л.А. Рачковская ПОКАЗНОЕ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ КАК ФОРМА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА324	Жэнь Жэнь СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ СИСТЕМ ЭТИКЕТА ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ И ВЗАИМОВЛИЯНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР365	О.Л. Сытых, Л.К. Синцова ТРАДИЦИИ ОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА406
В.И. Солодудин, Т.К. Солодудина ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПАРТИСИПАТИВНОЙ ПАРАДИГМ327	Л.С. Кара-оол ЛЕКСИКА РОДИЛЬНЫХ ОБРЯДОВ В ТОПОНИМАХ ТУВЫ368	М.Д. Чертыкова ГЛАГОЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМАНТИКИ ВОЛНЕНИЯ И БЕСПОКОЙСТВА В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ408
А.Д. Жарков ОТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ К ПРИОРИТЕТНЫМ ПРОЕКТАМ, СПОСОБСТВУЮЩИМ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОМУ РАЗВИТИЮ РОССИИ329	А.О. Кобылкин «О ВОСПИТАНИИ» (1909) Л.Н. ТОЛСТОГО КАК СТАТЬЯ-ПИСЬМО370	С.К. Акимова НАРОД И ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В.В. ВЕРСАЕВА411
Е.А. Хомутникова, А.И. Жильцов, Д.Н. Багрецов, В.Н. Капицкий КВН КАК ФОРМА ДОСУГА МОЛОДЁЖИ331	Т.В. Коробкова ИЕРАХИЯ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЗЕ И ПУБЛИЦИСТИКЕ В.А. ПЬЕЦУХА372	А.М. Аскандаров, П.А. Ибрагимова РОЛЬ И МЕСТО КУЛЬТУРНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ НА ТЕЛЕКАНАЛАХ ГТРК И РГВК «ДАГЕСТАН»...413
В.Л. Крайник, Р.Т. Диянова ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ333	Ю.С. Курако ЭВОЛЮЦИЯ КИТАЙСКОЙ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ И СКЛАДЫВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЖАНРА АВТОБИОГРАФИИ В КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ374	Т.Х. Ахмадова ИНТУИЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА415
В.В. Кулиш, Н.А. Матвеева ИНФОРМАЦИОННО-КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ336	Д.М. Магомедов, М.И. Магомедов, М.Ш. Рамазанова ПРЕВЕРБНО-ПОСЛЕЛОЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ377	Т.Х. Ахмадова ПРИНЦИП КОНТРАСТНОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ ИМПЕРАТОРА НИКОЛАЯ И ШАМИЛЯ В ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ХАДЖИ-МУРАТ» 417
О.П. Гонтарь, С.П. Романова, В.Л. Крайник ОЦЕНКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ340	О.Г. Макарова, О.М. Красикова ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ УДАРЕНИЮ И ИНТОНАЦИИ380	Р.А. Ахмедова, В.Н. Батманов ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИРИКИ ЛЕЗГИНСКОГО ПОЭТА XX ВЕКА АЛИРЗЫ САИДОВА419
А.В. Маланичева, Д.В. Ратникова ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ343	М.В. Милованова, Е.В. Терентьева, С.А. Чубай ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА НАСТОЯЩЕГО: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ БАЛАНС КОММУНИКАТИВНО- ТЕКСТОВОЙ СРЕДЫ382	Е.В. Беленкевич КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО «Я»: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРОВ АЛТАЯ421
Д.В. Ожогина, Е.В. Колтыгина МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ РАННИХ НАГРУЗОК У ДЕТЕЙ С УЧЕТОМ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ345	Н.М. Мышьякова, С.Н. Гребенников КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ385	Г.Г. Галина ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АФЗАЛА ТАГИРОВА424
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	Мяо Инъинь СОЧЕТАНИЕ И СЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ГЛАГОЛА «БОЯТЬСЯ»388	Н.В. Глухих, И.Г. Казачук, Р.Х. Сафарова ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В РАССКАЗАХ И.А. БУНИНА427
Н.В. Абзаидова ОППОЗИЦИИ В РОМАНЕ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»349	З.С. Омарова О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЧАСТИЦ АВАРСКОГО ЯЗЫКА390	А.-К.Ю. Абдуллатипов, М.А. Ибрагимова ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ НАРОДНОГО ПОЭТА ДАГЕСТАНА АРБЕНА КАРДАША429
Е.К. Абрамова, О.А. Агаркова НОВОГОДНИЕ ОБРАЩЕНИЯ ЭММАНУЭЛЯ МАКРОНА: ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ351	О.В. Пожидаева, М.Н. Манорик СЕМИОЗИС В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СОВЕТИЗМОВ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» НА ШВЕДСКИЙ ЯЗЫК391	К.А. Кадырова, М.С. Сулейманова СПОСОБЫ ИЗОБРАЖЕНИЯ МИРА РЕАЛЬНОГО И МИРА, СОЗДАННОГО ТВОРЧЕСКИМ ВООБРАЖЕНИЕМ, В РОМАНЕ В.НАБОКОВА «ЗАЩИТА ЛУЖИНА»431
Е.В. Астащенко В ОКРЕСТНОСТЯХ А. БЕЛОГО: ПЕРЕСЕЧЕНИЕ ВЫСОКОЙ И НИЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ В МУЗЫКАЛЬНЫХ АЛЛЮЗИЯХ МОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ354	Л.С. Полякова, Л.И. Антропова, Ю.В. Южакова, Т.Ю. Залавина АНГЛИЙСКИЕ МЕДИАТЕКСТЫ: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК394	П.В. Кукса ЗВУКООБРАЗ КАК ВАЖНЫЙ СЕГМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО МИРА РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»434
Т.О. Боброва, Е.Н. Кузнецова АНАЛИЗ МЕТАФОНИМИИ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ356	Д.А. Рамазанова, С.С. Кислицкая, Х.М. Хасбулатова ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА396	П.В. Кукса ДЕТАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-СЕНСОРНОЙ ОБРАЗНОСТИ В РОМАНЕ М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»436
З.Г. Газиев, И.С. Алипулатов ЖАНРОВО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕЛЕКАНАЛА РГВК «ДАГЕСТАН»358	Э.И. Салажиева СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ АКТУАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В КНИГЕ И.-Б. САРАКАЕВА «ПО ТРУЩОБАМ ЧЕЧНИ» (ЖГУЧИЙ И НАБОЛЕВШИЙ ВОПРОС)398	М.М. Курбанов «ОКРОВАВЛЕННАЯ ТЕТРАДЬ» ПОЭТА И ВОИНА БАГАУТДИНА МИТАРОВА438
К.Р. Керимов, Н.Н. Газретова СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫРАЖЕНИЯ СТЕПЕНИ ПРИЗНАКА В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ361	М.С. Журкова, Д.С. Кураженков ДИАЛЕКТИКА КАТЕГОРИИ СПРАВЕДЛИВОСТИ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ЖАНРА УТОПИИ И АНТИУТОПИИ400	Л.А. Магомедова, П.Н. Магомедгаджиева ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ПОТЕНЦИАЛ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОБЩНОСТЕЙ440
А.В. Дьячков АССОЦИАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ К ПЕРЕВОДУ363	Н.Д. Сувандии СЛОЖНЫЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА, ОБРАЗОВАННЫЕ ИМЕННЫМИ ЧАСТЯМИ РЕЧИ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ404	А.М. Маликова, А.Т. Макулбеков ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО ТЕЛЕРАДИОЖУРНАЛИСТА442
		Г.А. Гасанова, С.Г. Набиева ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА445

О.С. Наумчик, К.В. Суркова ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ ЦИКЛА «ВОЛШЕБНИК ЗЕМНОМОРЬЯ» УРСУЛЫ ЛЕ ГУИН В КИНЕМАТОГРАФЕ447	М.И. Барсукова, И.В. Шешнева, А.А. Рамазанова РИСКОГЕННОСТЬ ОБЩЕНИЯ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ486	Чэнь Лэй «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ» И «ОБРАЗ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕСТИНАЦИИ» КАК ОБЪЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ЕСТЬ ЛИ МЕСТО ДЛЯ ЛИНГВИСТИКИ?522
Нгуен Лан Хьюнг НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ВО ВЬЕТНАМЕ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK450	П.В. Григорьева БЛЕНДИНГ КАК ТИП НЕУЗАУЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ: К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ488	А.Х. Эфендиева, Э.Н. Ширванова МИФОПОЭТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОЭМЫ А.С.ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»525
Нгуен Лан Хьюнг, Г.Н. Трофимова ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK НА ВЬЕТНАМСКУЮ АУДИТОРИЮ452	В.А. Гуреев К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ491	Н.А. Жукова ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА527
С.С. Ооржак ЛЕКСИКА СОВРЕМЕННОГО ПОГРЕБАЛЬНОГО ОБРЯДА ТУВИНЦЕВ РОССИИ И ЗАРУБЕЖЬЯ456	М.И. Кысылбаикова, М.А. Дегтярева РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО И ЯКУТСКОГО ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ СЛОВ-СТИМУЛОВ «КРАСОТА», «МУЗЫКА» И «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ»493	Т.Н. Верещагина ВИТЯЗЬ, ТИГРОВАЯ ШКУРА И ПОИСКИ ИСТИНЫ О МИФИЧЕСКОМ НАРОДЕ КАДЖИ. Ч. 1529
В.Г. Павленко, М.С. Кардунян, О.С. Макарова СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛАГОЛА НОРЕ И ЕГО ПРОИЗВОДНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)458	Н.В. Деева МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «DUSZA» В ПОЛЬСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ495	Н.В. Сергиенко ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НЕЧЁТКОЙ НОМИНАЦИИ В РОЛИ ЭВФЕМИСТИЧЕСКИХ ЗАМЕН530
В.Г. Павленко, А.В. Донцов, О.С. Макарова ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОЖНОСОСТАВНЫХ СЛОВ В МАСС- МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)460	К.А. Киянова К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ПАРЕНТЕЗ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ А. МЕРКЕЛЬ)498	А.Ю. Широких СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ФИНАНСОВО- ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ533
В.П. Прищепа ДВУЯЗЫЧИЕ ПОЭЗИИ В.Г. МАЙНАШЕВА463	П.А. Магомедова, М.А. Рабаданова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГЛАГОЛОВ عَلَى ВЫСИТЬСЯ И عَلَا ПОДНИМАТЬСЯ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ (В ЗЕРКАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)501	П.А. Якимов ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИКОНЕ В ПОЭЗИИ XIX ВЕКА535
Г.Г. Рамазанова, Г.Г. Галина МНОГОЛИКАЯ ВОЙНА: ОБРАЗ ДЕЗЕРТИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БАШКИРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ465	А.В. Митрошин ПОРТУГАЛЬСКАЯ ЛЕКСИКА СФЕРЫ ФИНАНСОВЫХ РЫНКОВ502	О.Ю. Черных ГЕНДЕР КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ537
Н.Н. Бочегова, Е.В. Рябцев ФУНКЦИИ ИНФОГРАФИКИ В ПОЛИКОДОВОМ РОМАНЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ХЭДДОНА «ЗАГАДОЧНОЕ НОЧНОЕ УБИЙСТВО СОБАКИ»)468	Н.Э. Сафаралиев КАТЕГОРИЯ ЛИЦА И ОСОБЕННОСТИ (КЛАССНОГО, КЛАССНО-ЛИЧНОГО И ЛИЧНОГО) СПРЯЖЕНИЯ ГЛАГОЛА В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ505	Г.А. Гасанова, С.О. Омарова ОБРАЗНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В КНИГЕ Э. КАПИЕВА «ПОЭТ»540
Э.Э. Сантueva, С.Х. Гасанова, П.Т. Раджабова, З.М. Султаналиева ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ В ЛЕКСИКЕ ПИСАТЕЛЯ471	Е.Е. Рыбникова ПОСЕССИВНЫЕ ПРЕДИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА507	М.Х. Гаджихмедова, И.А. Бадиева ПЕЙЗАЖНАЯ ЛИРИКА В СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ542
Халида Сиями БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ ЭЛЕКТРОННЫМ БИЛИНГВИАЛЬНЫМ СЛОВАРЯМ473	Т.П. Томилова ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ И КОМПОЗИЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СОЮЗОМ-ЧАСТИЦЕЙ ЛИ510	А.Д. Исеева КЛАСТЕРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА НА ОСНОВЕ СОМАТИЗМОВ КВЕР И HAND (РУКА) В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ544
Халида Сиями ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГЛУПОСТЬ» В РУССКИХ И ПЕРСИДСКИХ ПОСЛОВИЦАХ475	Янь Кай КОГНИТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ КОНЦЕПТА УДИВЛЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ И.А. БУНИНА: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД512	Д.М. Магомедов, М.И. Магомедов, П.М. Рамазанова ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ОБЪЕКТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ546
М.В. Литовченко ГОГОЛЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА477	М.Д. Тамбиева, З.А.-Д. Биджиев СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАТУСА ГЛАСНЫХ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКОГО И КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКОВ515	М.В. Сухарева САТИРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ ВЫМЫСЛА В. ВОЙНОВИЧА НА ОСНОВЕ РОМАНОВ «МОНУМЕНТАЛЬНАЯ ПРОПАГАНДА» И «ПОРТРЕТ НА ФОНЕ МИФА»548
Салими Абдолмалеки Косар ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ ОФОРМЛЕНИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ480	Г.Т. Тугуз ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ЖИЗНЬ И СМЕРТЬ ЧЕЛОВЕКА В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АДЫГСКОГО ЭПОСА «НАРТЫ»)518	Г.Ф. Юсубова ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДЕРИВАЦИИ ТЕКСТА550
С.А. Агаджанян СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕРМИНЫ В РЕЧИ ПАЦИЕНТА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ КОНСУЛЬТАЦИЯХ482	Хань Ци, Сюй Пэй СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДОБРЕ И ЗЛЕ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ520	Яо Сун, И.А. Реморов ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ «ЖИТИЯ ПРЕПОДОБНОГО ПАХОМИЯ ВЕЛИКОГО» НАПИСАННОГО ФЕОФАНОМ ЗАТВОРНИКОМ552
Ф.С. Андросова ПРОКСЕМИКА В КУЛЬТУРЕ ЯКУТОВ: ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОГО ИГРОВОГО КИНО)484		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	ACTIVITIES DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CONTEXT OF FUTURE PROFESSIONS.....	46	Dzebisova A.K., Kokaeva I.Yu. ALAN GYMNASIUM AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL MODEL IN NORTH OSSETIA-ALANIA	84
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Maady S.S. SUMMER SCHOOLS OF THE PERIOD OF THE TUVA PEOPLE'S REPUBLIC	50	Myagkova S.N., Litvinov S.V., Komova E.V. SPORT IN MODERN SOCIETY: A CRITICAL ANALYSIS OF TRADITIONAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF THE SOCIAL ROLE AND VALUES OF SPORT	86
PEDAGOGICAL STUDIES		Meshcheryakova E.V., Meshcheryakova Yu.V., Spiridonova E.V. SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN OUT-OF-CLASS ACTIVITY	52	Rajabov I.M., Magomedgadzhieva E.M. THE ACTUALIZATION OF THE TRADITION OF FOLK COSTUME IN ART EDUCATION AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN	88
Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. MUSICAL INFORMATICS AS A TOOL FOR OVERCOMING THE FORMALISM OF KNOWLEDGE OF THE TEACHERS OF MUSICAL DISCIPLINES IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY	5	Mokretsova L.A., Popova O.V. ECOLOGIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITIES: FROM A THEORY TO A REALIZATION STRATEGY	54	Smolyakova L.L., Piyanzin A.I., Polovikova O.N. PROFESSIONAL DIRECTION OF BACHELOR PROGRAMMING COURSE WITH DUE CONSIDERATION OF STATE PRIORITIES FOR DEVELOPMENT OF DIGITAL ECONOMY	90
Abdullaev A.B., Rajabaliev G.P. PEDAGOGICAL MONITORING OF FORMING INFORMATION-PROJECT CULTURE OF BACHELOR TECHNOLOGY	9	Nurmagomedov D.M., Gasharov N.G., Magomedov N.G., Mahmudov Kh.M., Arslanalieva D.I. FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION OF CLASSIFICATION IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN	56	Voytik I.A. COMPETENCE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL OF TEACHERS OF SINGING IN THE INSTITUTIONS OF CULTURE AND ADDITIONAL EDUCATION	93
Abramenko N.Yu., Fishbein M.Kh. VALUE AND PURPOSE OF HIGHER EDUCATION, OR ABOUT THE ROLE OF INTELLECTUALS IN PROMOTING THE IDEA OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT	11	Proskuryakova E.A. DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN TEACHING GENERAL PHYSICS COURSE	59	Stepanova N.Yu. CONTEMPORARY FORMS OF CHORAL PERFORMANCE: DEVELOPMENT OF CHORAL SINGING ON THE CUSP OF THE 20TH AND 21ST CENTURIES	96
Asiderova M.M. ON THE QUESTION OF TRAINING BACHELORS IN A UNIVERSITY TO WORK WITH FAMILIES	14	Rymkevich O.V., Golovina V.V., Kotskovich A.V. VISUAL SUPPORT FOR LECTURES FOR NATURAL SCIENCE	62	Almazova I.G., Chislova S.N. INFORMATION-SUPPORTING PROPEDEUTICS IN THE DESIGN OF ENVIRONMENTALLY SECURE ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	98
Baev A.Yu., Mavrin S.A. ARTISTIC EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING OF THE VOCAL ART BASICS	16	Samarskaya A.V., Burakova I.S. A REGIONAL STUDY "ASSESSMENT OF READINESS FOR TRAINING FIRST-GRADERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE CHECHEN REPUBLIC"	64	Barskaya O.V. STATE-PATRIOTIC EDUCATION AT NAVAL SCHOOLS OF NOVOROSIYSKY REGION IN THE LATE 18TH – EARLY 20TH CENTURY	101
Berezhnova L.N., Novozhilov V.Yu. THE NEED FOR TRAINING OF CADETS OF MILITARY INSTITUTES OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION TO SOLVE PROBLEMS OF PUBLIC SECURITY	19	Sattarova L.S. RESEARCH ACTIVITY AS AN INTEGRAL PART OF THE TRAINING OF A FUTURE TEACHER	66	Godzhieva R.B., Godzhieva Zh.B. THE MODEL OF PERSONALITY CULTURAL WEALTH FORMING IN CONDITIONS OF ETHNO-REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM	104
Vanyushkina L.M., Tikhomirov S.A. THE RESEARCH OF A THING AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS OF ART INSTITUTION	22	Antipova N.B. THE ROLE OF VISUAL SUPPORT IN THE PROCESS OF TEACHING SPEAKING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE IN A FOREIGN UNIVERSITY	69	Doloza A.V. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SPECIAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS IN THE SYSTEM OF SOCIO-CULTURAL EDUCATION: A STUDENT-CENTERED APPROACH	107
Vasilkovskaya M.I., Ponomarev V.D. PEDAGOGY OF VOLUNTEERING: CONTRADICTIONS, PROBLEMS AND PROSPECTS	26	Taryma A.K. IMPLEMENT OF THE ETHNO-PEDAGOGICAL APPROACH TO TEACHING COMPUTER SCIENCE TO FUTURE TEACHERS OF THE TUVA LANGUAGE	71	Dyakov V.D. PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS TO OPPOSITION PROPAGANDA AND RECRUITING ACTIVITIES OF TERRORIST ORGANIZATIONS	109
Gasanova A.M. THE ANALYSIS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE PROBLEMS OF VISUAL LEARNING	28	Fedotov A.S., Akhmedzhanov R.R., Narzulaev S.B. THEORETICAL BASES, PROBLEMS OF FORMATION OF CULTURE OF SAFETY, STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL	74	Izbasarova Zh.Zh. ABOUT THE MEANING OF CONCEPT OF "CULTURE OF RESEARCH ACTIVITY" APPLIED FOR BACHELORS	111
Goncharov S.V., Kozhevnikov D.M. POLITICAL-MILITARY WORK IN THE RED ARMY IN 1920S-EARLY 1930S: HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS	30	Tselueva D.A. INTERCULTURAL COMPETENCY AS AN ELEMENT OF FUTURE LINGUISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE	76	Krasovskaya N.R., Gulyaev A.A., Lakhtin A.Yu. METHODS OF DIFFERENTIATION AND CHANNELS OF COMMUNICATION WITH TARGET AUDIENCES	114
Zhuykova T.P., Dorofeeva T.A. PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER WITH THE REGIONAL COMPONENT BEING IN THE FOCUS	33	Sorokin K.V., Hagay V.S., Timoshenko L.I., Hagay V.V. REPORTING TO CHARACTERISTIC OF CRITERIA OF EFFICIENCY OF THE PROCESS MODEL OF PHYSICAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE MINISTRY OF DEFENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION DIRECTED TO VOYENNO'S FORMING – APPLIED PHYSICAL FITNESS OF CADETS	78	Litvina G.A., Kulchitsky V.Ye., Litvina Ye.V., Vartanova Ya.A. THE ROLE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF STUDENTS IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	116
Zorina O.V. FORMING READINESS FOR INNOVATING PROCESS IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS	35	Kalinina A.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEGAL EDUCATION OF CADETS OF THE MARINE COLLEGE	80	Guzenko A.Yu., Levin A.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE OFFICERS OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION THE ABILITY TO CRITICALLY EVALUATE INFORMATION ON THE INTERNET	119
Ivkina M.I. MICROLEARNING IN SOCIAL NETWORKS	38	Gershun G.S., Lakhtin A.Y., Vakulenko A.N., Gulyaev A.A. FEATURES OF FORMATION OF THE COMPLEX OF EXERCISES FOR TEACHING SWIMMING TO PEOPLE FROM 45 TO 60 YEARS OF AGE	82		
Ismailova N.P., Ramazanov P.K. PROSPECTS OF CLOUD COMPUTING IN EDUCATION	40				
Kabanova V.N. IMPROVING THE LEVEL OF FORMATION OF SCIENTIFIC-METHODICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION	42				
Goncharov S.V., Kozhevnikov D.M. EDUCATION PERSONNEL UNITS ON MARTIAL TRADITIONS OF MODERN LOCAL WARS AND CONFLICTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	44				
Lazareva L.I., Gusev S.I. UPGRADED STANDARDS OF A SPECIALIST IN THE FIELD OF SOCIAL AND CULTURAL					

Evdokimova V.E., Kirillova O.A. THE USE OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TESTING OF STUDENTS121	Kiselyov S.A. ENVIRONMENTAL SAFETY AS PART OF A WIDER HEALTH AND SAFETY COURSE: CURRENT STATE AND PROSPECTS161	THE SCREENWRITER-DIRECTOR OF FESTIVE FORMS OF CULTURE206
Polovikova O.N., Smolyakova L.L. MODEL OF E-LEARNING COURSE BASED ON A BALANCED DIRECTED GRAPH WITH LAYERS FOR BLENDED LEARNING OF UNIVERSITY EDUCATION124	Magomedova R.M., Bulaeva Sh.I. BASICS AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE LAWYER163	Sorokina E.N., Gulyakin D.V. SOCIO-CULTURAL TRENDS OF MODERN HIGHER TECHNICAL EDUCATION208
Abdullina L.B., Petrova T.I., Kostsova S.A. INTEGRATED APPROACH TO ENVIRONMENTAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE127	Makarova O.G., Krasikova O.M. CULTURAL VALUES OF THE RUSSIAN PEOPLE IN THE ASPECT OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN THE TECHNICAL UNIVERSITY165	Rabadanov M.Kh., Aliyeva B.Sh. DEVELOPMENT OF READINESS OF BACHELORS TO EDUCATE THEMSELVES AS ONE OF THE MOST IMPORTANT INDICATORS OF ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES210
Afov A.Kh. THE ROLE OF THE GTO IN RAISING THE LIFESTYLES OF STUDENTS129	Abdullaev D.A., Mutsurova Z.M. THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN SCHOOL167	Aliiev Z.G., Tetakayeva L.M., Agalarova R.I. DEVELOPING STUDENTS' CREATIVITY IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE WEB-QUEST TECHNOLOGY213
Belokon O.V. QUALITY ASSESSMENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF EMPLOYERS130	Petrova T.I., Abdullina L.B., Koscova S.A. ETHNOCULTUROLOGICAL EXPEDITION TO KUGARCHIN DISTRICT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN170	Aliyeva B.Sh., Akhmedova N.A., Rashidova A.Kh. ON THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE PROFESSION, THROUGH THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES215
Gadzhimuradova R.T. MODEL OF FORMATION OF FUNCTIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE133	Popova M.I., Yadrinskaya L.A. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS THROUGH THE THEATER GROUP ...173	Aliyeva B.Sh., Akhmedova N.A., Rashidova A.Kh. PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER AS CONDITION OF PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATION218
Denilkanova Kh.Ya. STRUCTURE OF TEACHER'S ABILITY TO ORIENT IN MODERN INFORMATION-DIGITAL SPACE136	Proyayeva I.V., Kolobov A.N. THE PROBLEMS WITH ECONOMIC CONTENTS IN A MATHEMATICS COURSE FOR SCHOOL175	Bespalova N.N., Philimonuk L.A. PREVENTION OF SECONDARY ORPHANAGE: A CASE STUDY OF ACTIVITIES OF "CHILDREN'S HOME (MIXED TYPE) NO. 13" IN STAVROPOL KRAI220
Diveeva G.V. FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF A PERSONALIZED APPROACH TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND MANAGERS IN THE FIELD OF EDUCATION138	Fortunatov A.A. THE DEVELOPMENT OF STUDENT SENSITIVITY TO THREATS AND UPDATING ITS NEEDS IN ENSURING ONE'S OWN SECURITY177	Bulueva Sh.I., Zavzanova Z.U., Dzhabrailova A.O. ANALYSIS OF THE CONTENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF EXPERTS IN THE SPHERE OF ECONOMY222
Zlobina Yu.I., Sorokina M.O., Fatkina K.V. CRITERION OF SUCCESSFULNESS / UNSUCCESSFULNESS OF A COMMUNICATIVE ACT AS A BASIS FOR THE ERROR TYPOLOGY IN WRITTEN WORKS OF FOREIGN STUDENTS140	Bulatova O.V. IMPORTANCE OF ACADEMIC MOBILITY IN PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES179	Gerasimova T.N., Guseva N.V. THE USE OF PROFESSIONAL COMPUTER-BASED TESTING SYSTEMS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN MILITARY UNIVERSITIES224
Ferzaliyeva A.T. OPPORTUNITIES OF FURTHER EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN143	Knyazev S.A., Kornaushenko A.V., Popova N.V. INFLUENCE OF THE INDEPENDENT CHOICE OF THE SPORT ON PHYSICAL FITNESS OF CADETS OF THE BARNAUL LEGAL INSTITUTE181	Zaikina E.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS225
Fotieva I.V., Kirilin K.A. JOURNALISTIC ETHICS: PROBLEMS OF TEACHING145	Trukhacheva N.V., Pupyrev N.P., Gribova G.V., Dyachenko P.A., Musaeva A.A. RELATION OF AGMU STUDENTS TO FORMING A HEALTHY LIFE STYLE185	Ignateva E.Yu. TO THE QUESTION ABOUT EDUCATION AS A SERVICE228
Gurov V.N., Khamzina Ye.V. FINANCIAL LITERACY OF THE HEAD AS A TOOL OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE GENERAL SCHOOL FUNCTIONING IN ADVERSE SOCIAL CONDITIONS148	Shurpaeva M.I., Madiyeva Z.Z., Eldarova N.M. VOCABULARY WORK IN TEACHING RUSSIAN AT THE ELEMENTARY STAGE AS A MEANS OF FORMING THE BILINGUAL PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE191	Kesaeva S.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER AND GENERAL EDUCATION231
Yudina A.M. SOCIO-CULTURAL TOLERANCE AS A FACTOR OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE CULTURE IN STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL SCHOOLS149	Shushara T.V. ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN AND FOREIGN PRESCHOOL PEDAGOGY193	Klushina N.P., Klushina E.A. BILINGUAL EDUCATION IN THE USA: PROBLEM ANALYSIS233
Yudina A.M. VIRTUALIZATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT151	Abdusalomov M.M. ON THE LEADING REGULATOR OF AN EDUCATIONAL SYSTEM WITHIN NEOLIBERAL ECONOMY: OUTCOMES AND PROBLEMS195	Kolosov S.V. COMPUTER DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF COMMUNICATIONS SPECIALISTS OF THE ARMED FORCES235
Yudina A.I., Telmanova A.S. CULTURAL CLUSTER AS A MEANS OF PREPARING CHILDREN AND YOUTH TO CULTURAL VALUES AND PRODUCTS OF MODERN CULTURAL ACTIVITIES153	Umarieva S.Z., Ragimkhanova L.K., Agaragimova V.K. UNDERSTANDING OF STUDENTS-INTERNS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM197	Sivolobova N.A., Kolpacheva O.Yu. ORGANIZATIONAL FORMATION OF THE SYSTEM OF FEMALE GYMNASIA EDUCATION IN THE COUNTRY IN THE LATE 50TH – THE 70TH YEARS OF THE XIX CENTURY241
Morozov V.A., Zarechnev D.O., Fedulov B.A. PATRIOTIC TRAINING OF THE YOUTH ON HISTORICAL RUSSIAN IDEAL OF A PERSONALITY157	Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N. THE VALUE OF THE LATIN LANGUAGE AND BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "PATHOLOGICAL PHYSIOLOGY"199	Magomedov R.R., Ivanov V.M., Kulchickij V.E., Morgun I.N., Makhnovskaya N.V. FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF A TEACHER OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE243
Islamov R.R., Gurov V.N., Gurova E.V., Gurov D.V. CLUSTER PEDAGOGICAL LABORATORY OF INNOVATIVE NETWORK: THE EXPERIENCE OF WORK WITH MUNICIPALITIES ON PATRIOTIC EDUCATION159	Borodina E.M. PARENTING BASED ON THE COSSACK TRADITIONS (WITH REFERENCE TO THE CENTER OF COSSACK CULTURE AT KEMEROVO REGION)204	Magomedov R.R., Ivanov V.M., Strelnikov R.V., Mkhitse B.A., Makhnovskaya N.V. FORMATION OF UNIVERSAL MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN CALLS OF STUDENTS TO SUPPORT SAFE VITALITY247

Potapov I.A., Filimonuk L.A. TRAINING OF YOUTH DANCE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A MEANS OF SELF- ACTUALIZATION.....250	Zakharova L.M. THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN CONDITIONS OF CREATIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....287	Rachkovskaya L.A. DEMONSTRATION CLASS IN A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A FORM OF SHARING AN ADVANCED EDUCATIONAL PEDAGOGICAL EXPERIENCE324
Sadulaeva B.S., Isakieva Z.S. ON THE DEVELOPMENT OF ICT COMPETENCE OF ORGANIZERS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A UNIVERSITY.....253	Kanevskaya Zh.O., Selyukova E.A., Zima V.A. TRAINING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL TEAM.....289	Solodukhin V.I., Solodukhina T.K. TRAINING OF MANAGERS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL AND PARTICIPATIVE PARADIGMS327
Smirnova M.O., Smirnov A.P., Favorskaya E.A. FORMATION OF METHODOLOGICAL SKILLS OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS UNDER THE ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS WORK ON LEARNING ALGORITHMIZATION AND PROGRAMMING IN SCHOOL.....256	Klushina N.P., Roshchupkina V.V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING OF STUDENTS TO SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY.....290	Zharkov A.D. FROM SCIENTIFIC RESEARCH TO PRIORITY PROJECTS THAT CONTRIBUTE TO SOCIO- CULTURAL DEVELOPMENT OF RUSSIA.....329
Abdurakhmanova P.D., Sagidova M.Ch., Gasanova Sh.S. PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE IMAGE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER259	Rizaeva N.A., Nikolenko V.N., Kudryashova V.A., Oganessian M.V., El Taravi Ya.A., Mursalova A.N. SOCIOLOGICAL RESEARCH OF STUDENTS' PROGRESS AT THE DEPARTMENT OF HUMAN ANATOMY293	Khomutnikova E.A., Zhilcov A.I., Bagretsov D.N., Kapitsky V.N. KVN AS A FORM OF YOUTH LEISURE331
Aliyeva B.Sh. THE USE OF CREATIVE HERITAGE OF AHMEDJAN ABU-BAKAR IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL PUPILS.....261	Bondarenko E.V., Solovyova E.V. EDUCATION OF VALUE RELATION TO HEALTH OF TEACHING EDUCATIONAL DIRECTIONS.....298	Kraynik V.L., Diyanova R.T. PEDAGOGY-A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF THE STUDY OF THE INDIVIDUAL CREATIVITY.....333
Alimsakayeva R.K. THE ROLE OF CLASSICAL LITERATURE IN THE CULTURAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS.....263	Anufrieva Yu.V. INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL AND VALUABLE SELF-DETERMINATION OF A FUTURE EXPERT IN THE SYSTEM "SCHOOL – UNIVERSITY".....300	Kulish V.V., Matveeva N.A. INFORMATION AND CULTURAL SPACE OF A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION336
Isakieva Z.S., Sadulaeva B.S. ABOUT THE NEED FOR THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....265	Hajajra Mohamed, Leck Hod ANALYZING QUALITY AND EQUALITY IN ISRAEL – EDUCATION IN ARAB SECTOR.....302	Gontar O.P., Romanova S.P., Kraynik V.L. ASSESSMENT OF HEALTH-SAVING ACTIVITIES OF THE SPECIALIST IN THE PROCESS OF ITS EDUCATION AT THE UNIVERSITY AND PROFESSIONAL IMPLEMENTATION340
Kosenko V.N. THE CONCEPT OF "PATRIOTISM" AS AN INTEGRATIVE QUALITY OF PERSONALITY.....268	Cherkashina S.P. FEATURES OF FORMATION OF THE SKILL OF CALLIGRAPHY AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOLS TEACHER IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION.....304	Malanicheva A.V., Ratnikova D.V. INNOVATIVE PROCESSES IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION.....343
Kurbanova Z.G. ON THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INTEGRATION OF LITERATURE OF THE PEOPLES OF DAGESTAN ON THE LESSONS OF LITERARY READING IN PRIMARY SCHOOL270	Sorokin K.V., Hagay V.S., Makhnovskaya N.V., Hagay V.V. BACKGROUND AND STRATEGIC DIRECTION FOR THE DESIGN PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION AIMED AT THE FORMATION OF MILITARY-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF CADETS IN THE PRE- UNIVERSITY INSTITUTIONS OF MINISTRY OF DEFENSE OF THE RUSSIAN FEDERATION.....306	Ozhogina D.V., Koltiygina E.V. ETHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF EARLY LOAD IN CHILDREN WITH CONSIDERATION OF PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS345
Petrova N.F. TRAINING OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST ON CREATING A PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT IN EMERGENCY SITUATIONS272	Shibaev V.P., Shibaeva L.M. CONDITIONS OF IMPROVEMENT OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS308	THE HUMANITIES PHILOLOGICAL STUDIES
Sautieva F.B. CHARACTERISTICS AND CONDITIONS OF USE OF FOLKLORE IN THE AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS274	Adiev I.V. ANALYSIS OF CONDITIONS OF INTRODUCING STUDENTS TO THE ARTISTIC CULTURE BY MEANS OF WORKS OF FOLK ARTS AND CRAFTS.....310	Absaidova N.V. OPPOSITION IN E. ZAMYATIN'S NOVEL OF "WE"349
Setrakov A.N., Karavaev E.S., Bagrov S.A., Morozov N.A. EDUCATION PROFESSIONAL DUTY OF CADETS OF THE INTERIOR MINISTRY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM276	Yusupova L.V., Sadulaeva B.S. ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE PROCESS OF INTRODUCING INFORMATION AND EDUCATIONAL SYSTEMS ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION312	Abramova E.K., Agarkova O.A. EMMANUEL MACRON'S NEW YEAR SPEECHES: THE FEATURES OF COMPOSITION AND ITS CONTENTS.....351
Bakshish E.N. THE INFLUENCE OF NATIONAL TRADITIONS OF CRIMEAN TATAR ETHNOS ON GENDER EDUCATION OF A CHILD IN THE FAMILY.....278	Golovina G.V., Achmizova S.G. SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES315	Astashchenko E.V. IN THE NEIGHBORHOOD OF BELY: THE INTERSECTION OF HIGH AND GRASSROOTS CULTURE IN THE MUSICAL ALLUSIONS OF MODERNIST PROSE.....354
Buklova N.E., Nebotova Yu.N., Habarova N.V. WAYS OF ORGANIZATION OF DIALOGUES AT RUSSIAN LESSONS IN 5-7 GRADES.....280	Levkova T.V., Fadeyeva A.A. THE SOVEREIGNTY OF THE PSYCHOLOGICAL SPACE OF THE PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT WITH DIFFERENT TYPES OF AFFECTION FOR THE MOTHER.....317	Bobrova T.O., Kuznetsova E.N. ANALYSIS OF METAPHONYMY IN THE ADVERTISING TEXT356
Beybalaeva D.K., Guzueva E.R., Sadulaeva B.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING BACHELOR TO PEDAGOGICAL INNOVATIONS283	Likhacheva O.N., Koroleva Yu.V., Timchuk E.V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN OIL AND GAS SPHERE320	Gaziev Z.G., Alipulatov I.S. GENERAL-THEMATIC FEATURES OF THE TV CHANNEL RGVK "DAGESTAN".....358
Beybalaeva D.K., Abubakarov M.V., Dzhangarov A.I. FEATURES OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE FORMING ECONOMIC KNOWLEDGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.....285	Pogrebnyak N.N. SCIENTIFIC-RESEARCH TRAINING OF STUDENTS IN EUROPEAN COUNTRIES: STRUCTURE, TECHNOLOGY, CONTENTS322	Kerimov K.R., Gazretova N.N. COMPARATIVE DESCRIPTION OF THE EXPRESSION OF THE DEGREE OF A FEATURE IN THE LEZGIN AND RUSSIAN LANGUAGES.....361
		Dyachkov A.V. ASSOCIATIVE REACTIONS AS A MANIFESTATION OF LINGUISTIC ABILITIES TO TRANSLATION363
		Ren Ran COMPARISON OF THE RUSSIAN AND CHINESE SYSTEMS OF ETIQUETTE TO EXPAND IDEAS ABOUT THE DEVELOPMENT TRENDS AND THE INTERACTION OF DIFFERENCE LINGUOCULTURES.....365
		Kara-ool L.S. LEXICS OF MATERNAL RITES IN TOPONAMS OF TUVA.....368

Kobytkin A.O. "ABOUT EDUCATION" (1909) BY L.N. TOLSTOY AS AN ARTICLE-LETTER.....370	Askandarova A.M., Ibragimova P.A. ROLE AND PLACE OF CULTURAL-EDUCATIONAL PROGRAMS ON GTRK AND RGVK "DAGESTAN".....413	Pavlenko V.G., Dontsov A.V., Makarova O.S. THE TRANSLATION PECULIARITIES OF COMPOUND WORDS IN THE MASS MEDIA DISCOURSE (ENGLISH LANGUAGE)460
Korobkova T.V. HIERARCHY OF VALUES IN PROSE AND JOURNALISM BY V.A. PEZUCH.....372	Ahmadova T.Kh. INTUITION AS ONE OF CHARACTERISTICS OF CREATIVE WORLD OUTLOOK OF MIKHAIL LERMONTOV415	Prishchepa V.P. BILINGUALISM OF V.G. MAINASHEV'S POETRY463
Kurako Yu.S. THE EVOLUTION OF THE CHINESE AUTOBIOGRAPHICAL TRADITION AND GENESIS OF THE MODERN GENRE OF AUTOBIOGRAPHY IN CHINESE LITERATURE.....374	Ahmadova T.Kh. THE PRINCIPLE OF CONTRAST MATCHING NICHOLAS THE EMPEROR AND SHAMIL IN THE NOVEL BY L.N. TOLSTOY'S "HADJI MURAT"417	Ramazanova G.G., Galina G.G. MANY-SIDED WAR: THE IMAGE OF A DESERTER IN THE WORKS OF BASHKIR WRITERS.....465
Magomedov D.M., Magomedov M.I., Ramazanova M.Sh. THE PREVERBAL AND POSTPOSITIONAL CONSTRUCTIONS IN AVAR.....377	Ahmedova R.A., Batmanov V.N. ARTISTIC FEATURES OF THE LYRICS OF THE LEZGIN POET OF THE XX CENTURY ALIRZA SAIDOV419	Bochegova N.N., Ryabtsev E.V. FUNCTIONS OF INFOGRAPHICS IN A POLYCODE NOVEL (BASED ON THE MATERIAL BY M. HADDON'S NOVEL "THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-TIME")468
Makarova O.G., Krasikova O.M. THE DIFFICULTIES OF TEACHING MONGOLIAN STUDENTS TO RUSSIAN IMPACT AND INTONATION380	Belenkevich E.V. CONCEPTUAL SPACE «I»: COMPARATIVE STUDY ON THE MATERIAL OF THE OLD RUSSIAN ALTAI DIALECTS421	Santueva E.Z., Gasanova S.Kh., Radzhabova P.T., Sultalieva Z.M. PRINCIPLES OF DESCRIPTION OF THE LINGUISTIC UNIVERSALS IN THE VOCABULARY OF A WRITER471
Milovanova M.V., Terentyeva E.V., Chubaj S.A. DISCOURSE DESIGN OF LOCAL PATRIOTISM OF THE PRESENT: EMOTIONAL BALANCE OF COMMUNICATIVE-TEXT ENVIRONMENT.....382	Galina G.G. LITERARY WORK OF AFZAL TAGIROV424	Khalida Siyami "TO BE OR NOT TO BE" ELECTRONIC BILINGUAL DICTIONARIES473
Myshyakova N.M., Grebennikov S.N. CULTURAL ASPECTS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION385	Glukhikh N.V., Kazachuk I.G., Safarova R.Kh. LINGUISTIC MEANS OF CREATING PORTRAITS IN SHORT STORIES BY IVAN BUNIN427	Khalida Siyami LINGUOCULTUROLOGICAL INTERPRETATION OF THE CONCEPT "STUPIDITY" IN RUSSIAN AND PERSIAN PROVERBS475
Miao Yingyin COMBINATION AND SEMANTIC STUDY OF A PSYCHOLOGICAL VERB БОЯТЬСЯ 'TO BE AFRAID'388	Abdullatipov A-K.Yu., Ibragimova M.A. IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FEATURES OF LOVE LYRICS OF DAGESTAN NATIONAL POET ARBEN KARDASH429	Litovchenko M.V. GOGOL'S TRADITION IN EARLY A.P. CHEKHOV'S CREATIVE WORK477
Omarova Z.S. ON SOME SPECIFIC FEATURES OF PARTICLES OF THE AVAR LANGUAGE390	Kadyrova K.A., Suleymanova M.S. WAYS OF DEPICTING THE REAL WORLD AND THE WORLD CREATED BY THE CREATIVE IMAGINATION IN THE NOVEL "PROTECTION FOR LUZHIN" OF V.NABOKOV.....431	Salimi Abdolmaleki Kosar TYPICAL DIFFICULTIES IN THE IRANIAN STUDENTS' CONTENSIVE STATEMENT FORMATTING IN RUSSIA480
Pozhidaeva O.V., Manarik M.N. SEMIOSIS IN CULTURAL DIALOGUE: INTERPRETATION OF SOVIETISM IN THE TRANSLATION OF THE NOVEL BY BULGAKOV "THE MASTER AND MARGARITA" IN THE SWEDISH LANGUAGE.....391	Kuksa P.V. SOUND IMAGE AS AN IMPORTANT SEGMENT EMOTIONALLY SENSITIVE WORLD IN THE NOVEL "THE QUIET DON" BY M.A. SHOLOKHOV434	Agadzhanian S.A. THE USE OF SPECIAL TERMS IN THE PATIENT'S SPEECH IN THE ENGLISH-LANGUAGE MEDICAL CONSULTATIONS.....482
Polyakova L.S., Antropova L.I., Yuzhakova Yu.V., Zalavina T.Yu. ENGLISH MEDIA TEXTS: THE SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION INTO RUSSIAN.....394	Kuksa P.V. DETAILS OF SUBJECT-SENSOR IMAGE SPHERE IN THE NOVEL "THE QUIET DON" BY M.A. SHOLOKHOV436	Androsova F.S. PROXEMICS IN THE CULTURE OF YAKUTS: A SPATIAL ORGANIZATION OF COMMUNICATION (based on the Yakut fiction film).....484
Ramazanova D.A., Kisliitskaya S.S., Khasbulatova Kh.M. ARTISTIC FEATURES OF TYUTCHEV'S LYRICS.....396	Kurbanov M.M. "THE BLOODSTAINED NOTEBOOK" OF A POET AND A WARRIOR BAGAUTDIN MITAROV438	Barsukova M.I., Sheshneva I.V., Ramazanova A.Ya. RISKINESS OF DOCTOR-PATIENT INTERACTION: COMMUNICATIVE ASPECT486
Salazhieva E.I. ORIGINALITY OF ARTISTIC EXECUTION OF THE MOST TOPICAL ISSUES IN THE BOOK BY I. B. SARAKAYEV "IN THE SLUMS OF CHECHNYA" ("THE BURNING AND PAINFUL QUESTION")398	Magomedova L.A., Magomedgadzhieva P.N. THE LINGUISTIC ANALYSIS OF A TEXT AS TYPOLOGICAL PARALLELS440	Grigorieva P.V. BLENDING AS A TYPE OF UNUSUAL DERIVATION: TO CLARIFY THE CONCEPT488
Zhurkova M.S., Kurazhenkov D.S. DIALECTICS OF THE CATEGORY OF JUSTICE IN THE MEANING-RELATED STRUCTURE OF UTOPIA AND DYSTOPIA GENRE400	Malikova A.M., Makulbekov A.T., ORATORY OF A TELEVISION AND RADIO JOURNALIST442	Gureyev V.A. TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF PARTS OF SPEECH IN THE SCIENCE OF LANGUAGE.....491
Suvandii N.D. COMPLEX PERSONAL NAMES FORMED BY NOMINAL PARTS OF SPEECH IN THE TUVIN LANGUAGE.....404	Hasanova G.A., Nabieva S.G. PAREMIOLOGICAL MEANS OF EXPRESSION OF A CONCEPT "FAMILY" IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD445	Kysylbaikova M.I., Degtiareva M.A. THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT "MUSIC" IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF AMERICAN AND SAKHA PEOPLE THROUGH THE EXAMPLE OF STIMULUS WORDS "BEAUTY", "MUSIC" AND "MUSICAL INSTRUMENT"493
Sytykh O.L., Sintsova L.K. THE TRADITION OF UNDERSTANDING A PROBLEM OF MEANING OF LIFE IN WORKS OF V.M. SHUKSHIN406	Naumchik O.S., Surkova K.V. THE TRANSFORMATION OF AN IMAGE SYSTEM OF URSULA LE GUIN'S "A WIZARD OF EARTHSEA" IN CINEMATOGRAHY447	Deeva N.V. METAPHORIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT "SOUL" IN POLISH LINGUOCULTURE.....495
Chertykova M.D. VERBAL REPRESENTATION SEMANTICS OF EXCITEMENT AND ANXIETY IN THE KHAKASS LANGUAGE.....408	Nguyễn Lan Hương NEW TRENDS IN MULTIMEDIA COMMUNICATIONS IN VIETNAM FROM THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK.....450	Kiyanova K.A. FUNCTIONING OF PARENTHESIS IN PUBLIC SPEECH (THE CASE STUDY OF ANGELA MERKEL'S ADDRESSES)498
Akimova S.K. PEOPLE AND INTELLECTUALS IN THE WORK OF V.V. VERESAEV411	Nguyễn Lan Hương, Trofimova G.N. INFORMATION SOURCES ON THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK IN VIETNAM.....452	Magomedova P.A., Rabadanova M.A. LEXICO-SEMANTIC PORTRAIT OF VERBS عَلَى GROWING AND رَاسَ RISE IN ARABIC LANGUAGE (IN THE MIRROR OF THE RUSSIAN LANGUAGE)501
	Oorzhak S.S. THE VOCABULARY OF THE MODERN FUNERAL RITES OF TUVA IN RUSSIA AND ABROAD456	Mitroshin A.V. PORTUGUESE FINANCIAL MARKETS VOCABULARY502
	Pavlenko V.G., Kardumyan M.S., Makarova O.S. SEMANTIC AND SYNTACTIC CHARACTERISTICS OF VERB HOPE AND ITS DERIVATIVES (IN THE ENGLISH LANGUAGE).....458	

Safaraliev N.E. CATEGORY OF PERSON AND FEATURES (CLASS, CLASS-PERSONAL AND PERSONAL) OF VERB CONJUGATION IN TABASARAN.....505	Lei Chen "TOURIST DESTINATION" AND "IMAGE OF TOURIST DESTINATION" AS OBJECTS OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH: IS THERE A PLACE FOR LINGUISTICS?.....522	Gasanova G.A., Omarova S.O. FIGURATIVE LINGUISTIC MEANS IN A BOOK "THE POET" BY E. KAPIEV.....540
Rybnikova E.E. POSSESSEE PREDICATIVE CONSTRUCTIONS IN THE HISTORY OF RUSSIAN LANGUAGE.....507	Efendieva A.Kh., Shirvanova E.N. MYTHOPOETIC SPACE IN AS.PUSHKIN'S POEM "THE BRONZE HORSEMAN".....525	Gadzhiamedova M.Kh., Badieva I.A. LANDSCAPE LYRICS IN MODERN AVAR POETRY.....542
Tomilova T.P. TEXT-FORMING AND COMPOSITIONAL CHARACTERISTICS OF FUNCTIONING OF WHETHER-CLAUSES WITH THE RUSSIAN PARTICLE ЛИ.....510	Zhukova N.A. FORMING FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS.....527	Isaeva A.D. CLUSTER CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL SPACE BASED ON SOMATISMS KBEP (HAND) AND HAND IN THE AVAR AND ENGLISH LANGUAGES.....544
Yan Kai COGNITIVE CATEGORIES OF THE CONCEPT УДИВЛЕНИЕ (SURPRISE) IN FICTION OF IVAN BUNIN: LINGUISTIC AND COGNITIVE APPROACH.....512	Vereshchagina T.N. VITYAZ, TIGER SKIN AND SEARCH FOR THE TRUTH ABOUT MYTHICAL PEOPLE OF KAJI. P. 1.....529	Magomedov D.M., Magomedov M.I., Ramazanov P.M. VERB PHRASE WITH OBJECT RELATIONS IN THE AVAR LANGUAGE.....546
Tambieva M.D., Bidzhiev Z.A.-D. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STATUS OF VOWELS OF MODERN GERMAN AND KARACHAY- BALKARIAN LANGUAGES.....515	Sergienko N.V. LEXICO-GRAMMATICAL MEANS OF VAGUE REFERENCE IN THE FUNCTION OF EUPHEMISMS.....530	Sukhareva M.V. SATIRIC AND PHILOSOPHICAL MODEL OF VISION OF V. VOINOVICH (ON THE BASIS OF NOVELS "MONUMENTAL PROPAGANDA" AND "PORTRAIT ON THE BACKGROUND OF THE MYTH").....548
Tuguz G.T. PHRASEOLOGICAL UNITS REFLECTING HUMAN LIFE AND DEATH IN THE ADYGHE LANGUAGE (BY THE MATERIAL OF THE ADYGHE EPIC "NARTS").....518	Shirokikh A.Yu. SOCIAL AND CULTURAL ANALYSIS OF TERMINOLOGY FOR ECONOMICS AND FINANCE AND TRANSLATION PROBLEMS.....533	Yusibova G.F. PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO TEXT DERIVATION.....550
Han Qi, Xu Pei COMPARATIVE STUDY OF THE VIEWS ON GOOD AND EVIL IN RUSSIAN AND CHINESE FOLK TALES.....520	Yakimov P.A. LEXICAL EXPLICATION OF IDEAS OF AN ICON IN POETRY OF THE XIX CENTURY.....535	Yao Song, Remorov I.A. LEXICO-STYLISTIC SPECIFICS OF "LIFE OF PACHOMIUS THE GREAT REVEREND" WRITTEN BY ASCETIC FEOFAN.....552
	Chernykh O.Yu. GENDER AS SOCIAL CONSTRUCTION.....537	

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе «Авторам» или же написать нам по [E-mail: mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатovich**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru